ОО «Центр социальных инноваций»

Серия **«Universitas Ludens»**

С.А.Мацкевич

Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов

Минск
Издатель И.П.Логвинов
2011

УДК 37.09 : 005
ББК 74.04
М36

Серия основана в 2011 году.
Рецензент серии: канд. соц. наук О.В.Шелест

Научный редактор: канд. филос. наук А.Н.Мирошниченко

Рецензенты:
д-р пед. наук, проф. Н.И.Мицкевич;
д-р социол. наук, проф. А.И.Левко;
д-р филос. наук, проф. Х.С.Гафаров

Мацкевич С.А.
М36 Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов / С.А.Мацкевич; науч. ред. А.Н.Мирошниченко. – Минск : И.П.Логвинов, 2011. – 260 с. – (серия Universitas Ludens).

ISBN 978-985-6991-65-6.

Данное издание представляет собой результат теоретического анализа белорусской системы образования в контексте проведения реформ в сфере управления, подготовки и переподготовки менеджеров образования. Книга предназначена для государственных служащих, принимающих решения о развитии систем образования, научных работников, аспирантов и докторантов, студентов педагогических и управленческих специальностей.

УДК 37.09 : 005
ББК 74.04

ISBN 978-985-6991-65-6

Содержание

Список сокращений

РАПО – Академия последипломного образования
ВАК – Высшая аттестационная комиссия
ВНИК – временный научно-исследовательский коллектив
ВНП – валовой национальный продукт
ГУНО – городское управление народного образования
ЕЦА – Европа и Центральная Азия
ЗУН – знания, умения, навыки
КЗоТ – кодекс законов о труде
МД – мыследеятельностный
МТБ – материально-техническая база
НИО – Национальный институт образования
НОТ – научная организация труда
образования, науки и культуры
ОДИ – организационно-деятельностная игра
ОРУ – организация, руководство, управление
ПК – повышение квалификации
РИВШ – Республиканский институт высшей школы
РИПО – Республиканский институт профессионального образования
РОНО – районный отдел народного образования
СМД – системомыследеятельностный
ССУЗ – среднее специальное учебное заведение
ТСО – технические средства обучения
УЗ – учебное заведение
УОНО – управление образования и науки облгосадминистрации
УПД – учебно-программная документация
ФГ – функциональная грамотность
ЮНЕСКО – Организация Объединенных Наций по вопросам
ЮНИСЕФ – Детский Фонд Организации Объединенных Наций

Предисловие

Необходимость в подготовке менеджеров образования нового поколения возникла в начале 90-х годов после распада Советского Союза. В советский период избегали употребления слова «менеджмент». Менеджмент понимался как нечто буржуазное и враждебное, чуждое советской идеологии и сложившейся традиции плановой экономики. Однако нельзя сказать, что менеджмент как таковой отсутствовал. В Советском Союзе всегда существовала система управления, и для нее готовились соответствующие кадры. Такая подготовка в обязательном порядке была ориентирована на идеологию и государство, проводилась она в основном не в высших учебных заведениях, а в высших партийных школах.

В системе образования управление носило строгий иерархический характер. В школах и профессиональных учебных заведениях управлением занимались директора и заместители директоров. В высших структурах управления, на городском, региональном и национальном уровнях менеджмент рассматривался как номенклатурный. Номенклатурные кадры проходили подготовку не в учебном заведении согласно логике планирования карьеры по способностям, а по принципам лояльности и структурной корпоративной подчиненности. Система управления образованием существовала как система сохранения, трансляции и контроля норм советского образа жизни.

В начале 90-х годов распад Советского Союза означал в первую очередь крах советской идеологии. Беларусь вступила в

стадию переходного периода, что давало возможность выбора и определения пути дальнейшего культурного, социального, экономического и политического развития. В переходные периоды происходят приостановка обычной деятельности и переосмысление прошлого, целевая дезориентация и порождение новых тенденций. Возникающий на таких этапах системный кризис затрагивает практически все сферы человеческой жизнедеятельности: идеологию, экономику, политику, образование и культуру. Менеджмент является профессиональной сферой деятельности, где глобальные проблемы развития становятся вызовом для государственных служащих и проявляются наиболее остро и напряженно.

В Беларуси национальных теоретических разработок, объясняющих цели и содержание подготовки нового поколения менеджеров образования, не существовало вплоть до 1995 года. Высшие партийные школы прекратили свое существование с распадом Советского Союза, поэтому функция подготовки управленческих кадров образования автоматически перешла на систему повышения квалификации и высшие педагогические учебные заведения. В период с 1991 по 1997 год сохранялся традиционный подход к подготовке менеджеров образования: специалист повышал квалификацию в течение короткого срока обучения (2–4 недели) для работы на низовых уровнях управления в системе образования. В основном это касалось директоров и заместителей директоров учебных заведений. Их квалификация должна была соответствовать нормам административного управления образованием.

Ближе к середине 90-х годов можно было зафиксировать *ряд тенденций*, которые повлияли на формирование системы переподготовки руководящих кадров в белорусском образовании:

1. Методологизация образования. Результатами методологической работы стали проблематизация старых схем образовательной деятельности и поиск новых теоретических подходов. Именно методологи вводили в педагогическую практику проведение деятельностной рефлексии. Развитие и укрепление данной тенденции приводит к формулировке реальных, логически и аналитически обоснованных целей образования как альтернативы идеологемам о всесторонне развитой личности и строителях коммунизма. Ме-

тодологическое движение в образовании Беларуси зарождалось в форме оргдеятельностных игр (ОДИ). Заказчиками на ОДИ в Стайках и Раубичах (1989 г.) были Союз кинематографистов Беларуси и Министерство образования соответственно. После первых оргдеятельностных игр методологическая традиция продолжала существовать в форме семинаров на базе открывающихся научных институтов и негосударственных организаций: Агентства гуманитарных технологий (В.В.Мацкевич), Института повышения квалификации руководящих кадров образования (А.И.Жук, Б.В.Пальчевский), Республиканского института профессионального образования (А.Х.Шкляр, Э.М.Калицкий), Белорусского фонда Сороса (в рамках программы «Обновление гуманитарного образования»). К концу 90-х годов произошла диверсификация методологической деятельности на область практик образования и педагогики как науки. До сих пор эта тенденция сохраняется и реализуется в разных редуцированных формах. Однако сам факт становления методологического движения в Беларуси, методологии вообще и методологии науки в частности, позволяет удерживать научную педагогическую и управленческую рефлексию в определенном тонусе.

Приблизительно с середины 2004 года методологическая практика оргдеятельностных игр осуществляется в основном в сфере неформального образования [30; 104]. Ограничением широкого использования такого рода элитарного интеллектуального подхода является его персонифицированность. Право на методологическую практику в чистом виде могут осуществлять только ученики и «ученики учеников» основателя методологического движения Г.П.Щедровицкого, прошедшие обучение и подготовку в рамках педагогики идеала. В Беларуси таких специалистов не так много, все в основном являются учениками Владимира Мацкевича. Одна из функций методологической интеллектуальной практики состоит в порождении новых идей и формировании инновационных направлений науки и культуры, которые впоследствии распространяются на массовое гуманитарное образование. И в первую очередь в систему подготовки и переподготовки менеджеров, лидеров организаций и лиц, принимающих решения.

2. Широкое распространение новых идей в среде работников образования через публикации, учебные мероприятия, обмен

опытом и т.д. Вводятся рыночные представления о сфере образования, технологиях образования, различение процессов образования и подготовки, функциональной грамотности; организации, руководстве и управлении как основных функциях менеджмента и т.д. Наряду с возникновением новых идей в педагогике сохраняется тенденция консерватизма и «сужения» объектов педагогических исследований.

3. Профессиональная коммуникация с начала 90-х годов становится более открытой и все чаще затрагивает реальные проблемы, а не отвлеченные и схоластические. Бум научно-практических конференций постепенно создал особого рода обучающую коммуникативную ситуацию, ситуацию обмена и критики новых идей и подходов. К сожалению, в конце 90-х годов эта тенденция в системе формального образования начинает ослабевать и перемещается в сферу неформального образования.

4. Возникновение новых форм практической деятельности в белорусском образовании, формирование негосударственного сектора, рынка образовательных услуг, кардинальные институциональные изменения, появление новых позиций и профессий. Данная тенденция сохраняется вплоть до нынешних времен, но скорее за счет заимствования зарубежного опыта и инфраструктурных внешних (технологических) факторов воздействия, а также за счет внутренних установок педагогического сообщества на развитие.

К концу 90-х годов стало понятно, что финансовые и материальные проблемы не являются главным препятствием для развития и функционирования системы образования Беларуси. На первый план вышли проблемы организационные и управленческие, коммуникативные и командные. Продекларированная в 1994 году реформа образования вызвала потребность в новых специалистах и профессионалах, способных осуществлять перемены и управлять ими. Основной проблемой стала неподготовленность людей к решению задач реформы образования. Новые формы переподготовки менеджеров образования стали возникать в ситуации объединения и согласования ресурсов: *содержательных,* с одной стороны, и *организационных*, с другой. Первой попыткой стала организация переподготовки менеджеров в Республиканском институте профессионального образования (РИПО) в 1997 г. Содержательный ресурс в РИПО имел свою специ-

фику и научную ориентацию, основанную на концепции ОРУ (организации, руководства, управления), разработанной в СМД-методологии. Однако в процессе реализации проекта основная методологическая идея была утеряна в силу отсутствия ресурса преподавателей, способных работать по данной концепции, и организационных рассогласований.

К началу 2002 года сложилась достаточно благоприятная ситуация для открытия такой переподготовки в Академии последипломного образования (АПО). С одной стороны, были готовность и инициатива отдельных людей. В частности, в начале 2000 года была подготовлена заявка на проект по переподготовке менеджеров (автор – С.А.Крупник). С другой стороны, в 2001 году были начаты научные разработки по проблеме подготовки управленческих кадров для учебных заведений нового типа в системе непрерывного образования. К началу 2001 года уже была разработана концепция управления в образовании и помещена в научный отчет (авторы В.В.Мацкевич, С.А.Крупник) [50; 51], а также разработаны квалификационные требования и технологические, информационные аспекты образования для различных ступеней образования (научный руководитель – доктор пед. наук А.И.Жук)[1]. К 2002 году сложилась определенная конкурентная ситуация в системе переподготовки кадров образования. Проект переподготовки начал реализовываться в педагогическом университете, возник замысел открытия такой формы обучения в Республиканском институте высшей школы (РИВШ). Сокращение сроков курсов повышения квалификации с 4 до 2 недель вызвало необходимость перехода на систему переподготовки с увеличенными сроками обучения (свыше 1000 часов) в Академии последипломного образования. Все эти факторы повлияли на активизацию организационного ресурса в институте.

Открытию переподготовки менеджеров образования в АПО способствовали:

---

[1] Научный отчет НИР ГНТП «Образование и кадры» «Разработать содержание, технологии и средства информационного обеспечения повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных средних школ, учебных заведений нового типа (УЗНТ)». – Минск: АПО, 2002.

1. Инициатива, замысел и проект, концептуальная разработка на основе представлений об организации, руководстве и управлении (ОРУ) [50;51; 52].

2. Организационный ресурс АПО и ситуация конкуренции на рынке образовательных услуг.

3. Педагогический потенциал кафедр, других подразделений АПО и привлеченные специалисты.

В последующем реализация такого замысла показала, что исчезновение одного из этих компонентов или их рассогласование делают систему переподготовки менеджеров неэффективной. Удержание всех трех компонентов в системе и согласование их друг с другом представляют собой самостоятельную проблему и требуют отдельного рассмотрения.

В основу проекта легла инновационная идея переподготовки менеджеров образования. Менеджер образования мыслился как специалист-профессионал, способный работать на всех уровнях управления системы образования, управлять, руководить и организовывать перемены и развитие систем деятельности. Главная идея — универсальность и сквозная компетентность специалиста-профессионала на всех уровнях управления: от уровня учебного заведения до национального масштаба.

Первоначальный замысел проекта имел несколько основополагающих идей:

- Результатом переподготовки является не только новая квалификация отдельных людей персонально (подход на индивидуализацию), а в первую очередь формирование некоторой профессиональной прослойки, сообщества менеджеров образования «нового поколения», способных понимать и осваивать современную проблематику образования. Подготовка и создание команд профессионалов должны осуществляться именно в логике наращивания проблематизации и ее разрешения через проектные и программные формы управления.
- Подготовка и переподготовка менеджеров образования должны осуществляться на основе опережающего содержания образования, которое обеспечивается за счет:
  - включения инновационных и рефлексивных курсов;
  - сохранения методологической составляющей переподготовки как базовой;

- культивирования полиподходности и поликультурности в структуре учебного плана и содержании образования.

• Подготовка и переподготовка менеджеров образования должны иметь ориентацию на практическое активное участие в процессах изменения и управления в образовании. Такая ориентация может обеспечиваться за счет включения в учебный процесс переподготовки курсов самоопределения, имитационных деятельностных и мыслительных игр, рефлексивных форм подготовки.

• Подготовка и переподготовка менеджеров образования должны обеспечивать самоопределение и конкурентоспособность менеджеров на рынке труда. Такая конкурентоспособность достигается за счет более высокого качества подготовки и наличия нестандартных квалификаций и компетенций.

• Первенство и приоритет в подготовке и переподготовке менеджеров образования принадлежат содержательному замыслу и авторскому надзору за институциональным подходом. На первом этапе реализации проекта должна быть гарантирована автономность проекта от массовой институциональной практики повышения квалификации.

• Адаптация проекта к традиционным массовым практикам подготовки и переподготовки возможна и обеспечивается за счет модульной структуры учебного плана. Проект легко «собирается» и «разбирается» в соответствии с организационным ресурсом института и площадкой, на которой осуществляется переподготовка.

Каждое положение данного замысла делало проект переподготовки менеджеров образования отличным от классических подходов, современным и конкурентоспособным в создавшихся условиях.

Кроме того, при разработке общей структуры учебного плана было применено know how по проектированию содержания образования [53]. Особенностью проектирования эскиза учебного плана стала его модульная структура на основе представлений о базовых процессах и представлений о технологиях образования, разработанных группой методологов в 1993–1995 годах [71; 72]. Была определена пропорция времени на каждый процесс, и только потом — основные учебные дисциплины в каж-

дый модуль. Затем осуществлены стандартизация учебного плана и его нормирование в соответствии с требованиями к учебно-программной документации. Эскиз плана разрабатывался автором-проектировщиком, корректировки и изменения в план вносились коллегиально при полном согласовании позиций проектировщика и организаторов переподготовки. Программы учебных дисциплин имели авторский характер. Поэтому на стадии подготовки программ был подключен ресурс кафедр Академии последипломного образования и внешних специалистов. Основные дисциплины инновационного блока, такие как «Введение в специальность», «Теория деятельности», «Теория систем», «Деятельностная педагогика», «Планирование карьеры», «История педагогических систем», «Проектирование и программирование в образовании», выдерживались в одном подходе — деятельностном. На блок классического менеджмента («Основы менеджмента», «Основы маркетинга и рекламы», «Управление персоналом» и т.д.) и функциональной грамотности требования инновационности не накладывались. Скорее наоборот, им приписывались требования классической и стандартной подготовки в области менеджмента. В написании программ участвовало несколько групп разработчиков. Необходимо подчеркнуть, что при стандартизации учебного плана многие инновационные моменты проекта теряются. Они остаются только в целях и замысле разработчика. Этот недостаток стандартизации и нормирования учебного плана впоследствии может привести к полной редукции самого проекта.

Проект переподготовки менеджеров образования в АПО осуществлялся на протяжении трех лет. В процессе рефлексии учебного процесса производились корректировка учебного плана и изменения в технологии переподготовки. Как показала практика, самым сложным в реализации замысла являются осуществление авторского надзора и сохранение временной автономии проекта от институциональных форм принятия решений. Автор основывался на принципе, что научить управлению можно не столько на словах, сколько при демонстрации реального рефлексивного управления самим процессом переподготовки. Этот принцип вступил в противоречие с традиционными формами управления учебным процессом в учреждении образования. Попытки закре-

пить авторство и получить официальные полномочия на управление проектом не увенчались успехом в силу возникшей «нездоровой конкуренции» внутри педагогического коллектива.

В результате реализации этого проекта, в котором присутствовала методологическая составляющая в содержании образования, подготовлено пять выпусков менеджеров образования. Даже при отсутствии полномочий у автора на управление проектом, организационно-технологических сбоях, ограничениях, накладываемых на командную работу методологов, качество переподготовки с каждым выпуском повышалось. Рефлексия такого феномена позволила сделать вывод, что качество переподготовки менеджеров образования и освоение деятельностного содержания образования гарантируются не столько точным соблюдением проектной технологии «соответственно» замыслу, сколько за счет формирования конкурентной интеллектуальной среды и полиподходности в процессе переподготовки, которая и становится главным условием для ускоренного самоопределения слушателей. На основе самоопределения происходит успешное усвоение сложного теоретического материала по управлению и деятельностной педагогике. В содержание образования «втягиваются» не абстрактные положения, а реальный конкретный материал из деятельностных ситуаций переподготовки. Слушатели вынуждены по ходу рефлектировать эти ситуации, вырабатывать свое отношение к ним, переносить это на уровень осмысления, сравнивать различные нормы управления и таким образом осваивать практику менеджмента.

Факт реального повышения качества подготовки менеджеров образования в условиях инновационного управления и его несовместимость с системой авторитарного и административного управления стали основанием для приостановления данного проекта. Однако прецедент такой инновационной подготовки был создан. Будучи отрефлектированным, он может стать образцом для разворачивания аналогичных форм переподготовки на других образовательных площадках и для теоретического осмысления в андрагогике.

Поскольку проект может существовать независимо от институциональных форм организации, было принято решение переместить его на другую учебную площадку.

В данной работе представлены теоретические положения по основам образовательного менеджмента. Содержанием этой разработки является современное представление о профессии менеджера образования, о функциях менеджмента — организации, руководстве, управлении (ОРУ) в рамках системомыследеятельностного подхода, о проектировании и программировании в системе образования. В задачи публикации входит не только ознакомление с новой профессией менеджера образования, но и анализ практики переподготовки менеджеров в системе повышения квалификации.

Автор выражает благодарность методологу В.В.Мацкевичу за научное консультирование проекта, заместителю декана факультета руководящих работников и специалистов школ Академии последипломного образования В.И.Куреньковой, методисту этого факультета Л.П.Равской за помощь в первичной апробации и проведении курсов переподготовки менеджеров образования в 2004—2005 годах.

Введение. Менеджмент образования: история и типология подходов

Исторически система образования существует давно, с тех пор как возникли элементы организованного общества. С развитием коллективных форм организации жизни людей порождается функция воспроизводства наработанных человечеством норм жизнедеятельности и культуры, передачи их последующим поколениям. В зависимости от сложившейся формы цивилизации различают соответствующие исторические типы педагогик. Традиционная историческая классификация образовательных систем обычно описывается в соответствии с подходом к описанию исторических общественных формаций, взятых из теории марксизма.

Методологически такой подход складывается из представлений об исторической периодизации, о типе государственной и общественной системы в конкретной стране. Марксизм выделяет первобытнообщинную, рабовладельческую, феодальную, капиталистическую и коммунистическую общественные формации. По аналогии с данной классификацией выделяют и типы педагогических систем. В отличие от марксизма типологический подход в истории не предполагает жесткой классификации педагогических систем, а исходит из описания типологии форм

государственности, общества и культуры на конкретной территории в определенный исторический период. Такой подход позволяет выделить в один и тот же исторический период разные типы государственности и, соответственно, разные типы педагогических систем. Например, одновременно в первых столетиях до Р.Х. формируются педагогики Древнего Рима, Древней Греции, Древнего Китая как формы практик обучения. Эпоха средневековья одновременно порождает европейскую религиозную педагогику (иезуитскую и протестантскую), педагогику мастерства и т.д.

Помимо общеизвестных исторических классификаций систем образования, основанных на классовой теории, или «именных» педагогик, ассоциируемых с известными философами (Сократ, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо и т.д.), можно привести примеры более современных версий (подходов) истории педагогики. Первое направление носит скорее описательный характер и реализует себя в рамках сравнительной педагогики (компаративистики). Второе направление – типологическое, складывающееся через поиск нескольких оснований или схем, а также их комбинирование (например, история становления религиозного института, форм государственности, форм общественного производства и т.д.).

В белорусской педагогике присутствует как первое, так и второе направление. Сравнительная педагогика в 90-е годы получает определенную популярность и помимо описательной функции обосновывает необходимость проведения реформы образования в соответствии с мировыми стандартами (В.И.Андреев, В.А.Капранова, Т.Н.Буйко). Эту же функцию реализует и зарождающееся методологическое движение в Беларуси (В.В.Мацкевич, Б.В.Пальчевский, Л.С.Фридман). Уже в 80-е годы В.В.Мацкевичем разрабатывается историческая типология педагогических технологий, вводится различение процессов образования и подготовки [71]. Автор рассматривает две основные тенденции в истории развития образовательных систем – индивидуализацию и массовость. На основе рабочей схемы технологии[1] он выделяет естественную педагогику, педагогику культуры, педагогику идеала, элитарную и эгалитарную педа-

[1] Интерпретация С.А.Мацкевич.

гогики, информационно-кибернетическую и дифференциальную педагогические системы.

В начале 90-х годов В.В.Мацкевичем предлагается версия разворачивания программ обновления образования в истории Беларуси, начиная с апостольских программ, программ реформации и контрреформации и заканчивая программами реформирования образования в советский период и обновления гуманитарного образования в настоящее время [73]. Отметим, что ни одно из представленных направлений классификации и типологизации педагогик не ставит перед собой задачу целостного описания систем управления образованием.

Можно предположить, что с возникновением педагогических практик порождается и функция управления образованием. Как следствие, тип управления образованием зависит от типа складывающихся отношений внутри образовательной системы и вне ее. Фактически управление есть связующий элемент между системой образования и системой общественных отношений. Однако педагогика как наука о педагогических системах в основном описывает исторические типы и особенности обучения и воспитания. Процессы же управления образовательными системами глубоко не рассматриваются. Поэтому педагогика до сих пор не имеет четко выстроенных типологий и классификаций систем управления образованием. Хотя можно зафиксировать наличие достаточно большого объема фактологического материала по данному вопросу. Например, просветительские программы Кирилла и Мефодия на славянских территориях можно рассматривать не только как культурное действие, но и как управленческое. Создание классно-урочной системы Я.А.Коменским и ее распространение можно считать управленческим феноменом так же, как и формирование сети университетов в Европе под руководством иезуитских орденов в средние века и т.д. Процессы реформирования и обновления систем образования в XX и XI веках вообще невозможно понять вне контекста системного управления ими.

Написание истории управленческих систем образования должно, на наш взгляд, стать отдельным направлением развития современной педагогической науки, что требует соответствующей организации исторических исследований, построения методологии и теоретических обобщений.

На современном этапе развития теории образовательного менеджмента автор фиксирует несколько подходов к ее формированию:

1. Подход «от образования», который постепенно оформился в отдельный раздел педагогики — школоведение. В данном подходе утверждается, что управление образованием в первую очередь зависит от специфики и форм практик самой системы образования. То есть нормы и методы управления образованием должны складываться из особенностей опыта и практики организации учебного процесса и логично его дополнять. Такой подход формировался достаточно долгое время и имеет право на существование. На сегодняшний день фиксируется, с одной стороны, глубокая методическая проработанность отдельных технических и технологических аспектов управления образованием, в основном управления учебно-воспитательным процессом в школе и на уроке. С другой стороны, можно констатировать узость и закрытость данного подхода, а также его несостоятельность в решении глобальных проблем развития образования в масштабе всей страны или отдельного региона. Для решения таких задач сама педагогика должна отказаться от жестко заданных предметных рамок обучения и воспитания на уроке и значительно расширить свою предметность до рамок гуманитарных технологий образовательных систем. Этот процесс уже начался в педагогике через внедрение элементов методологизации и гуманитаризации. И, естественно, требует рефлексивного и организационного отношения, а также культурного и теоретического закрепления.

2. Подход «от классического менеджмента», который складывается вне системы образования как универсальная теория менеджмента. Предположительно она может быть перенесена и на управление образованием. Классический менеджмент формировался изначально как область, описывающая наиболее удачные образцы и примеры управленческих практик на производстве. Только потом это научно обобщалось и оформлялось в теорию менеджмента. Данный подход претендует на универсальность. Существует предположение, что производственный опыт управления фирмами и организациями, крупными корпорациями и т.д. может применяться и в других системах деятельности, в том числе в образовании.

Развитие школ менеджмента напрямую связывается с развитием форм массового производства и рыночных отношений, а также возникающими в процессе становления рынка проблемами управления. Выделяют следующие школы менеджмента, сложившиеся в процессе своего исторического развития: школа научного управления (Ф.Тейлор, Ф.Гилберт, Г.Гантт); классическая административная школа (А.Файоль, Д.Муни, М.Вебер); школы человеческих отношений и поведенческих наук (М.П.Фоллетт, Э.Мейо, А.Маслоу); школы 40–60-х годов (эмпирическая школа управления, теории технократического менеджмента, школа науки управления), современные школы менеджмента (процессный, системный и ситуационный подходы).

Классический менеджмент наукой как таковой не является, так как в нем отсутствует четкая научная предметность, нет универсальных методологий исследования, языка и т.д. Это скорее теоретическое направление, отталкивающееся от эмпирики управленческих систем. В этом направлении фиксируются и нормируются способы и методы управления, апробированные в ходе решения различных проблем в производственных сферах деятельности. Классический менеджмент черпает свои теоретические представления из многих гуманитарных и технических наук, таких как психология, кибернетика, технология производства, теория информации и т.д., пытается их комплексировать и применить для решения конкретных управленческих задач.

Представления из области классического менеджмента, безусловно, необходимо применять в практике управления образованием. Образование, став массовым, также является своеобразной производственной сферой. Однако вызывает большие сомнения, что опыт эффективного управления техническим производством может быть перенесен на гуманитарную сферу образования один к одному. Необходимо учитывать специфику гуманитарной сферы и отрабатывать универсальные представления о менеджменте в образовании как теории управления для отдельно взятой сферы деятельности.

3. С 50-х годов прошлого столетия зарождается и претендует на право называться современной школой интеллектуального менеджмента направление системомыследеятельностной (СМД) методологии, которое в сфере управления называется ОРУ-

направлением (Г.П.Щедровицкий). В отличие от западных школ рыночного менеджмента оно формировалось в условиях плановой советской экономики через критику и идеализацию методов советского управления. ОРУ-направление скорее исходит не из эмпирики управления, а из универсальных представлений о системах, мышлении, деятельности и коммуникации. Особую актуальность СМД-направление приобрело в переходный период на постсоветском пространстве в форме культурной политики и гуманитарных технологий в сферах управления государством, средствами массовой информации, коммуникациями, бизнес-консалтингом и образованием. На современном этапе ставится задача закрепления и обобщения наработанных методов мыследеятельности и культурной политики.

Применительно к сфере менеджмента уникальность подхода состоит в его универсальности и системности. СМД-подход не отрицает теоретичность, прагматику и ситуативную значимость других подходов. Скорее наоборот, дополняет существующие теоретические представления классического менеджмента, систематизирует их, используя представления из других наук, отрабатывает универсальные теоретические схемы и «прикладывает» их к реальным условиям деятельности.

Наличие различных подходов к менеджменту в образовании может рассматриваться как позитивное явление. Однако ученые-исследователи в этой области и сами менеджеры должны четко различать подходы, их методологические основания и область применения, при необходимости — комплексировать их и взаимодополнять. Автор данной монографии пытается выполнить в первом приближении эту задачу и представить результаты на суд специалистов в области образования и менеджмента.

1. Образование как системный объект управления

1.1. Образование как система

Управление есть особый тип деятельности. Специфика управления в отличие от других видов деятельности состоит в том, что это сложная *рефлексивная* деятельность, имеющая свой объект (объект управления). Независимо от объекта, управление представляет собой некий универсум, то есть является также деятельностью. Или, другими словами, управление есть некоторая *деятельность над деятельностью*. Для того чтобы сконструировать представление **«управление образованием»,** необходимы два плана описания:

- образования как системного объекта управления;
- управления как деятельности над деятельностью «образование» (рис. 1).

1. Итак, образование есть система. На сегодняшний день сложились как минимум два представления о системе, сформированные в разных подходах — научном и деятельностном. В рамках естественнонаучного направления утвердились представления об образовании как структуре или наборе взаимосвязанных элементов. Система образования представляется как существующая в масштабах страны структура образовательно-воспитательных учреждений. В начале 90-х годов как результат научных дискуссий и коммуникаций представление о системах образования ста-

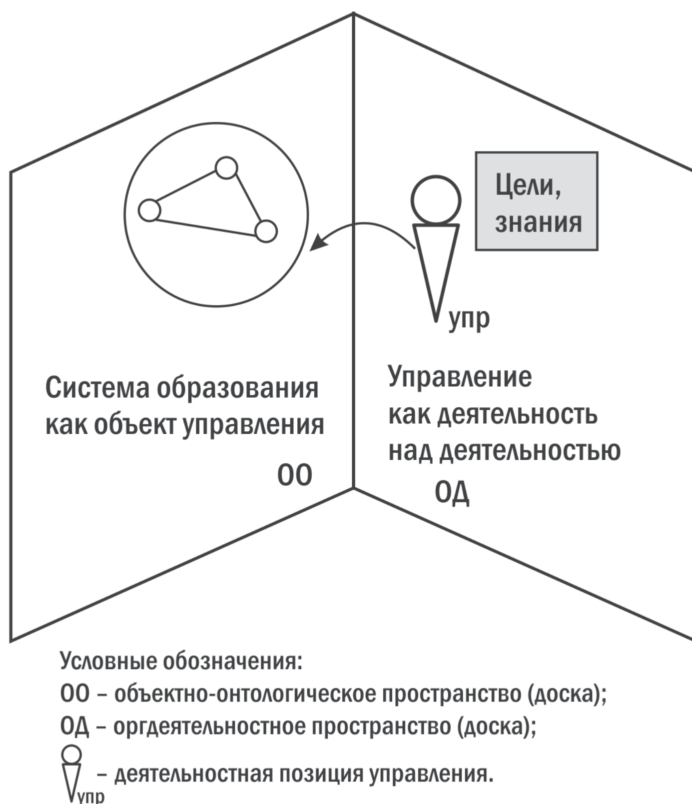


Рис. 1. Схема управления образованием

новится более расширенным. Акцентируется внимание не только на структурных компонентах системы образования, но и на многих других аспектах: образовании как ценности, образовании как процессе, образовании как результате [63]. Однако фиксация процедуры и методология получения того или иного онтологического системного представления об образовании практически не встречаются. Преобладание описательных и объяснительных методов научной работы в педагогике очевидно. Естественнонаучная систематизация и получение представлений об образовании не предполагают описания логических мыслительных процедур

и установления рамок. Система образования принимается как «природная» данность, существующая независимо от исследователя и проектировщика.

В качестве альтернативы естественнонаучному подходу, деятельностный подход предусматривает описание этих процедур. Суть заключается в следующем: «…Рассмотреть какой-либо объект в виде сложной системы — значит представить его последовательно в четырех категориальных планах — процессов какого-то одного вида, функциональной структуры, организованностей материала, морфологии, — а затем разложить план морфологии еще раз по всем указанным выше планам…» [109]. Новое понятие о системе определяет зависимость структурных и организационных представлений от последовательности деятельностных процедур. При этом специфическими особенностями систем деятельности являются:

- рефлексивные связи между разными ее элементами, возникающие за счет работы сознания, и обусловленная этим множественность существования многих единиц системы;
- ключевая роль цели деятельности, относительно которой группируются все остальные элементы;
- открытый характер структуры, допускающий любые расширения и дополнения как извне, так и изнутри системы [109].

Мы исходим из сформированного в СМД-подходе представления о системе и порядке ее проектирования. Система — это особая эпистемологическая конструкция, представляющая собой определенную иерархию понятий и категорий. С этой точки зрения представить образование как системный объект — значит представить его в четырех категориальных слоях:

- как модель назначений и целей деятельности;
- как систему процессов;
- как структурно-функциональную модель;
- как организованность материала, морфологию.

2. Образование есть не просто система, образование есть система деятельности.

Как только мы начинаем так утверждать, область человеческого, психологического и бессознательного уходит на второй план. С точки зрения СМД-подхода деятельность носит безличный характер и является универсальной целостностью и объяснительным принципом [15]. «Не отдельные индивиды создают и

производят деятельность, а наоборот: она сама «захватывает» их и заставляет «вести» себя определенным образом» [109]. Данное утверждение не означает, что деятельность отрицает существование человека, однако определяет логику и приоритеты между деятельностью и человеком. Человек «выносится» за пределы деятельности, и связующим элементом между человеком и деятельностью становятся его способности, возможности и т.д. Он «входит» в деятельность через осуществление выбора, самоопределения, целеполагания и т.п. Он становится только материалом[1] для наполнения организованностей и структур деятельности. В деятельности есть позиции[2] (термин введен В.А.Лефевром), деятельностные места, которые характеризуются функциональными свойствами, отношениями и связями [65]. При формировании представления о системе образования исследователь, проектировщик или теоретик не создает модель человека, а определяет систему позиций, мест в образовании, в которую человек входит.

В обобщенном виде образование рассматривается как функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности. Эта функция реализуется через процессы трансляции и реализации культурных норм в изменяющихся исторических условиях, на новом материале социальных отношений (рис. 2).

Схема трансляции культуры и воспроизводства деятельности является базовой схемой деятельностного подхода и фиксирует основной программный принцип культурной политики. Образование как система деятельности может быть описано через фиксацию конкретной социокультурной ситуации и содержание той нормы, которая реализуется.

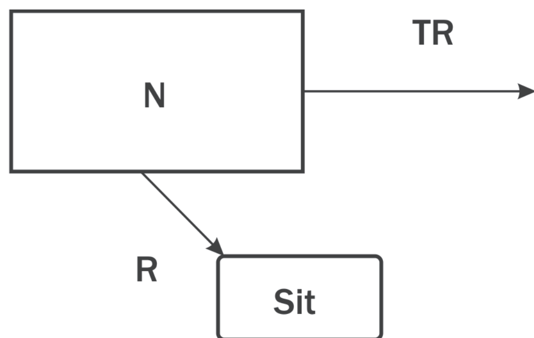
3. Образование есть гуманитарный объект.

Характеристика гуманитарности определяется не только тем, что в образовании осуществляют деятельность люди. Это было

---

[1] Материал – компонент системно-структурного представления (мыследеятельности, формальная категория, означающая нечто, подлежащее организации.

[2] Позиция – место в системе деятельности, тип деятельности, основанный на специфике целей, задач, способов мышления, знания, действий, материала и т.д.



Условные обозначения:
N – пространство культурных норм;
TR – вектор трансляции и воспроизводства;
R – вектор реализации;
Sit – социокультурная ситуация.

Рис. 2. Схема трансляции культуры и воспроизводства деятельности

бы слишком примитивным пониманием сути гуманитарности. Гуманитарность не есть характеристика отношения к людям, а есть характеристика знания о мире человека. Когда мы говорим о том, что образование есть гуманитарный объект, это означает, что знание об образовании является специфичным. Гуманитарные объекты существуют только постольку, поскольку существуют в знании наблюдателя или деятеля (например, управленца), а значит, зависимы от первичных установок и мышления самого наблюдателя или субъекта деятельности. Кроме того, гуманитарные объекты изначально интенциональны, то есть имеют свои собственные цели и установки. Следовательно, методы работы с гуманитарными объектами должны отличаться от методов работы с объектами природы.

Нельзя утверждать, что всё, что есть в образовании, возникло естественным, «природным» путем. Большинство элементов в системе образования создаются и «становятся быть» искусственным путем, потому что был субъект деятельности, нечто творящий и создающий в системе образования. Управление — одна (но не единственная) из тех сфер, которая искусственно создает и фор-

мирует систему образования. Гуманитарный характер образования задает особую специфику процесса управления образованием. Управлять образованием по аналогии с управлением машинными системами нельзя. Управление гуманитарными системами становится рефлексивным, исследовательско-нормативным. В систему гуманитарного менеджмента включаются отношения ответственности за результаты деятельности, а также отношения ценностного и правового регулирования.

1.2. Типы управления образованием

В основу типологии систем управления в образовании заложены следующие логические различения:

– интерпретаций (уровней) систем деятельности: процессы, функции, организации и структуры, материал [109];

– интеллектуальных процессов, включенных в принятие управленческих решений: мышление, понимание, рефлексия [72].

В зависимости от системного уровня выделяют следующие типы управления в образовании:

- стратегическое управление образованием (управление целями образования);
- управление процессами (управление развитием, управление функционированием, инновационное управление и т.д.);
- организационное управление, или управление структурными преобразованиями;
- управление персоналом, управление ресурсами (материально-техническим обеспечением, информационными ресурсами и т.д.).

В зависимости от степени присутствия интеллектуальных процессов в управлении можно зафиксировать тип административного управления, в котором преобладают исполнительские и нормативные функции, и рефлексивного управления, где практически все интеллектуальные процессы (мышление, понимание и рефлексия) присутствуют и являются приоритетными, порождающими исполнительские функции. Для административной системы управления предпочтительна закрытая, иерархическая, вертикальная организация деятельности. Для рефлексивной системы управления – открытая, сетевая, смешанная и демократичная.

В административных и иерархических системах управления главная задача – приведение реального состояния дел в соответствие норме. Норма как таковая не обсуждается и не проблематизируется. Поэтому контроль и постоянная проверка реального состояния дел выступают как основные методы управления. Сужение и редукция управленческих функций до контрольных приводят к упрощению менеджмента. Контроль не есть управление, а только одна из составляющих функций менеджмента, причем не основная, а второстепенная.

Рефлексивное управление также включает в себя элементы мониторинга и контроля. Однако принятие управленческих решений не всегда сводится к обязательному приведению в соответствие норме. Могут проблематизироваться сама норма и критерии, приниматься решения по ее изменению и организации принципиально новой схемы деятельности (применительно к образованию – схемы учебного процесса). Рефлексивное управление ориентировано на организационное развитие, административное – только на совершенствование и корректировку основной образовательной деятельности. В структуре рефлексивного управления в обязательном порядке присутствуют интеллектуальные и аналитические центры, в структуре административного управления – скорее информационные, а не аналитические.

1.3. Цели образования

Самое главное, что отличает деятельность от других форм человеческого существования (инстинктивное поведение, творчество и т.п.), – это нормосообразность, целенаправленность и организованность, которые, во-первых, задают порядок и осмысленность отдельных действий людей, а во-вторых – дают возможность оценить конечный результат. Основываясь на определении образования как системы деятельности, мы утверждаем, что на самом верхнем иерархическом уровне представления данной системы должны быть сформированы цели образования. И параллельно этому – определены принципы стратегического управления образованием.

Цель образования – это идеальное видение результата системной деятельности в образовании, понимание того, какие качества

присваивает человек в процессе образования. В отличие от результатов деятельности, которые можно оценить и измерить в реальности, цели идеальны и являются продуктом рационального мышления, проблематизации существующей внутренней и внешней ситуации. Управление деятельностью образования начинается не на этапе рефлексии уже полученных результатов, а гораздо раньше – на этапе анализа ситуации и постановки осмысленных целей.

Традиционно, когда спрашивают о том, откуда берутся цели образования, педагоги отвечают: они определяются социальным или государственным заказом. Такое представление о формировании целей образования является инерционным и исходит из идеологических представлений советских времен. В настоящее время формирование единого социального заказа достигается через длительные демократические процедуры согласования и переговоров между различными политическими и профессиональными субъектами, имеющими различные интересы и сферы влияния в системе образования. К сожалению, в Беларуси эти процессы несколько заторможены. Поэтому продолжает срабатывать механизм установления целей образования со стороны только государственного субъекта. Такая схема целеполагания принимается педагогическим сообществом как единственно верная и безальтернативная. Для того чтобы несколько расширить и разоформить традиционный путь постановки целей образования, мы предлагаем топическую схему множественных пространств и внешних факторов образования, которые предопределяют содержательную постановку целей.

Применительно к системе образования можно выделить несколько пространств, относительно которых происходит формирование *целей образования*:

· Пространство СОЦИАЛЬНОГО как пространство полисоциальной деятельности, имеющее множество естественных и искусственных тенденций развития (рыночность, технологичность, информативность и т.д.) и различные позиции заказчиков на образованность (государство, бизнес, частный негосударственный сектор, религиозный сектор, родители, дети, ученые и т.д.). Приходится констатировать, что в Беларуси «доминирующее положение в образовании по-прежнему занимает государство, кон-

куренция и участие заинтересованных сторон пока еще не играют той уравновешивающей роли, которую они могут и должны играть» [7].

Пространство социального задает прагматику, реальность и зону «употребления» для образования. Однако оно не может сформировать собственно содержание образования, то, что должно быть присвоено в процессе образования. Эту задачу берет на себя пространство культуры.

• Пространство КУЛЬТУРЫ как пространство идеального, а не реального, которое размещает в себе различные типы знания и мышления, нормы культуры, идеальные образцы деятельности. Пространство культуры является неоднородным и многообразным (принцип поликультурности и множественности миров). В этом его специфика и уникальность. Пространство культуры имеет имманентные, независимые от социума законы развития и становления, поэтому в теоретическом плане может рассматриваться как отдельная, независимая от социальных условий топика. Связь культурного и социального бесспорна. Но не всегда то, что происходит в социуме, можно приписать культуре, и наоборот. Мы утверждаем, что образование в первую очередь должно транслировать такие нормы, которые закрепились в культуре и актуализированы в социуме (рис. 2). Культура сама по себе, независимо от социума, является порождающим фактором для существования системы образования, что задает образованию характеристики устойчивости, непрерывности и консерватизма.

• Пространство ЧЕЛОВЕКА как особое гуманитарное пространство, накладывающее собственные ограничения и требования на систему образования. Именно в этом пространстве происходит формирование индивидуальных потребностей и спроса на образование. Относительно этого пространства в образовании начинают формироваться гуманитарные, а не производственные технологии работы с человеком.

• Пространство аксиологии, или АБСОЛЮТА (божественного, экзистенциального), как предельное рамочное пространство, относительно которого даются оценки деятельности в целом в образовании, в культуре, в социуме и т.д.

Понятно одно: на современном этапе общепринятой цели образования быть не может, возможна отработка нескольких групп

целей. В масштабах страны (Беларусь) в рамках массового образования цель образования можно представить и как модель некоторого «универсального белоруса», и как цель по ликвидации дефицита какого-то отдельного качества деятельности (например, функциональной грамотности). Современным образование может считаться, если оно построено как некоторая система деятельности и мышления, способная решать множество целей и задач, перенастраиваться в зависимости от социальных перемен, сохраняя при этом свою культурную направленность.

В первом приближении современные цели образования сгруппируем и сформулируем следующим образом:

1. Относительно пространства культуры образование должно транслировать и обеспечивать усвоение многообразных знаний и норм общемировой культуры: гуманитарных, естественнонаучных, технико-технологических, методологических, теологических и т.д. На этом уровне цель образования может формулироваться в трех планах, приобретая конкретное содержание:

- как уровень некоторого минимально достаточного знания, который должен быть постоянным и гарантированным для определенного общества. Например, современное школьное образование гарантирует элементарную грамотность, знание математики на уровне… знание истории… и т.д., подготовку к профессиональной деятельности;
- как тип знания, который является необходимым, но дефициентным (то есть отсутствует фактически) на современном этапе. Например, образование в Беларуси на определенный период должно быть сориентировано на ликвидацию функциональной безграмотности населения и усиление гуманитарного компонента содержания образования;
- как некоторое универсальное знание, которое гарантирует развитие культуры в перспективе, но на данный момент является проблемной, неопределенной, еще до конца не разработанной зоной (зоной ближайшего развития). Эта зона в плане постановки цели для образования является зоной риска, потому что точно определить преимущества того или иного типа знания для развития и перспективы не представляется возможным. Поэтому периодически выдвигаются гипотезы о преимуществе определенного

типа знания. Например, для обеспечения социальных процессов переходного периода необходимо подготовить философов, методологов, менеджеров, политиков и т.д., а значит, преимущество в трансляции отдается философскому, методологическому, технологическому и гуманитарному типам знания.

2. Относительно пространства социума образование должно подготовить человека к жизни в обществе, к профессии, к развитию современных рыночных технологий, коммуникаций и цивилизаций. Современное образование — это образование, которое способствует сохранению и становлению демократии в обществе, научает человека быть гражданином, самому выстраивать жизнь и деятельность в этом обществе, функционировать в нем и развиваться.

3. Относительно пространства человека образование должно обеспечить развитие индивидуальности, личности, заложить базу и основания для самообразования, удовлетворить основные культурные, познавательные и социальные потребности, сформировать зону ближайшего развития для каждого человека.

4. Относительно пространства аксиологии современное образование должно научать человека самоопределяться в многообразном мире культуры, жить по принципам, руководствоваться не только эмоциями, инстинктами и физиологическими потребностями, а в первую очередь духовными и рациональными основаниями.

Цели образования многообразны и ориентированы на разные группы населения страны. В зависимости от масштабов реализации целей образования различают массовые и индивидуальные тенденции в образовании и, соответственно, массовые и индивидуальные технологии в образовании [71].

Можно сделать предположение, что современное образование вбирает в себя элементы всех типов педагогик, как массовых, так и индивидуальных, является комплексным и многообразным. Это в значительной степени осложняет систему управления образованием и резко повышает квалификационную планку для менеджеров образования. Менеджер должен различать типы образования, понимать специфику целей и их направленность для каждого сектора образования, уметь их согласовывать и систематизировать.

Цели образования и, соответственно, цели реформы образования для каждой страны специфичны. Но существуют общие для многих стран черты системы образования, которые складываются в мировые тенденции развития образования. Международные организации, отслеживающие эти тенденции в образовании и образовательной политике, периодически формулируют наиболее актуальные цели образования, которые могут распространяться на все страны. Однако эти формулировки носят рекомендательный, а не обязательный характер. Каждая страна с учетом специфики условий собственного развития определяет свои цели образования.

Согласно Всемирной декларации «Образование для всех», образование должно удовлетворять важнейшие образовательные потребности личности. Эти потребности, в свою очередь, включают в себя усвоение базовых образовательных навыков (таких, как грамотность, способность производить исчисления, выражать свои мысли устно, разрешать проблемные ситуации) и базового содержания образования (включая знания, ценности и представления), необходимое личности для того, чтобы быть способной: выживать, развивать собственные способности, вести достойный образ жизни, активно участвовать в развитии общества, улучшать условия собственной жизни, принимать нестандартные решения, продолжать образование [28].

Всемирная декларация «Образование для всех», Лиссабонская конвенция о признании квалификаций высшего образования, Болонская декларация о базовых ключевых компетенциях, рекомендации международных конференций в Гамбурге (1997 г.) и Дакаре (2000 г.) напрямую не провозглашают цели образования. В них в основном провозглашаются цели, принципы, пути и методы образовательной политики. Однако цели образования имплицитно содержатся в рекомендациях по осуществлению образовательной политики. Например, Болонская декларация провозглашает т.н. формулу «упорядоченного многообразия», то есть стандартизацию образования и сближения различных по организации систем образования [115]. Стандартизация, унификация и другие «...ции» есть только метод, путь достижения определенной цели образования. Цель же фиксируется в определении ключевых компетенций, сквозных компетенций, функциональной грамотности и т.п. как определенных качеств, которыми

должен обладать современный человек, прошедший через систему образования.

Обобщенно цель образования для стран с переходной экономикой озвучивается следующим образом: воспитание граждан, способных играть продуктивную роль в экономике и в обществе.

Выделяется несколько целевых аспектов, которые должны быть приняты во внимание современными политиками в области образования для достижения выше представленной цели:

- Учащиеся должны иметь стратегические умения и навыки, такие как умение самостоятельно учиться, умение решать задачи проблемного характера и умение проводить аналитическую оценку. Системы образования в большинстве стран региона Европы и Центральной Азии (ЕЦА) все еще во многом ориентированы на запоминание фактической информации и заучивание определенного ряда приемов, что было приемлемо для прогнозируемой плановой экономики, но не подходит для изменчивой рыночной экономики.
- Переход от массового к гибкому производству требует более широких знаний, умений и навыков, чем те, которые может дать ранняя специализация [82].

Ученые и эксперты на постсоветском пространстве обнаруживают феномен деятельностной безграмотности у менеджеров образования, который проявляется в путанице целей образования и целей образовательной политики, или целей реформы образования. В мышлении управленцев не фиксируется различение стратегических целей образования и средств их достижения. Например, в начале 90-х годов в педагогическом сообществе активно обсуждается тематика новых образовательных технологий и абсолютно не затрагивается проблематика целей реформы образования. Проблематика формулировки целей образования рассматривается как идеологическая, или абстрактно теоретическая. Безрамочный спор, без обсуждения прагматичных вопросов: для чего, зачем нужно изменять и внедрять технологии, фактически привел к ситуации, в которой педагоги до сих пор не различают методику преподавания и технологию, обсуждают и описывают целевую проблему как проблему целей урока или в лучшем случае как цель отдельного учебного заведения, никак не выше. Возникает оторванность деятельности учебного заведения от стра-

тегических целей развития всей системы образования, что не позволяет поднять уровень профессиональных дискуссий до уровня государственно значимых проблем. А также дискредитирует предназначение и смысл действительно важных аспектов в образовании, каковыми являются технологии образования, образовательная политика, образовательное право и т.д.

Технологии образования, методики обучения, изменение структур и сроков обучения есть только средство, а не цель образования. Каждый раз необходимо уточнять и реконструировать настоящие цели образовательной деятельности и согласовывать их с ценностным уровнем определения. Если этого не происходит, то системный уровень стратегического управления образованием становится закрытым и недостижимым.

Только за последнее десятилетие в белорусском образовании произошло несколько «модных вспышек»: реформа образования, переноминация учебных заведений, гуманитаризация образования, новые технологии образования, 12-летняя школа, внедрение 10-балльной системы оценки знаний, управление качеством образования. Однако явление моды характеризуется тем, что нечто появляется и со временем затухает. В моде нет смыслов, мода не закрепляется долговременно в культуре, остаются только воспоминания и ностальгия.

Если в эти модные явления не привносится элемент прагматики, рациональности и осмысленности целей, происходит их дискредитация, появляются ощущение незавершенности и массовая психологическая депрессия в педагогическом сообществе. Возвращение к решению этих задач через некоторое время становится затруднительным или практически невозможным.

Реформа образования есть только средство, политическое действие для того, чтобы образование стало другим, современным, и удовлетворяло потребностям человека и конкретного общества. Необходимость в реформе возникает, когда существующее образование не удовлетворяет этим критериям и требованиям. Если же проблемы в системе образования не фиксируются и система находится в состоянии стабильного функционирования и выполняет свое основное предназначение на данный период времени, то необходимости начинать реформу нет, нужно только отслеживать и корректировать систему «по ходу».

В начале 90-х годов активно обсуждался вопрос гуманизации и гуманитаризации образования в контексте смены парадигмы и принципов образования. И действительно, гуманитаризация и гуманизация образования есть не цели, а *средства*, *процессы* по изменению содержания образования и ценностных рамок отношений в образовании и обществе. Изначально неправильная трактовка места и роли тех или других процессов приводит к смысловой путанице или чрезмерному упрощению понятий и категорий. Заданная в начале 90-х годов мода на гуманизацию и гуманитаризацию и привела к этой путанице. Педагоги и менеджеры образования до сих пор не различают по смыслу эти процессы.

В основе представлений о гуманитаризации и гуманизации лежат различные логики. Логическая пара «человек — система деятельности» и ее содержательное наполнение задают суть гуманизации. Гуманным считается только такая система деятельности, которая подчинена ценности человеческого, а не наоборот, когда деятельность первична, а человек вторичен, то есть подчинен целям машинообразной деятельности. Цель гуманизации образования — научить студентов не только на словах провозглашать ценность человека и личности, но и в действительности овладеть нормами человеческого существования, уважать свои права и права окружающих, то есть научиться жить по принципам гуманного общества.

При обсуждении вопросов гуманитаризации мы имеем дело с другой логической парой — «человек—знание». Цель гуманитаризации есть трансляция гуманитарного знания, формирование у человека способности жить в изменяющемся мире, в обществе, среди людей, самоопределяться и активно влиять на изменения *со знанием* дела. Гуманитаризация не сводится только к включению гуманитарных дисциплин в учебный план занятий. Процессы гуманизации и гуманитаризации тесно связаны между собой. Невозможно построить гуманную систему деятельности, если люди, которые ее создают, не владеют гуманитарным знанием. Результаты гуманизации и гуманитаризации в образовании проявляются не столько во внедрении новых научных дисциплин, сколько в изменении образа жизни каждого человека в отдельности и общества в целом.

Менеджер образования, работающий на уровне стратегического управления целями, в первую очередь должен отличать цели образования от целей образовательной политики, цель от средства, метода и результата образования. Данное квалификационное требование составляет минимальный входной ценз на занятие должности менеджера.

1.4. Принципы образовательной политики, или стратегическое управление целями образования

Представление о стратегии как некоторой последовательности продуманных управленческих действий, гарантирующих получение качественного результата, давно вошло в теорию классического менеджмента [6; 17; 62; 76; 98; 113]. Следует признать, что теории образовательного менеджмента как таковой не существует, поэтому представление о стратегии полностью не отрефлектировано и не ассимилировано сферой образования. Предмет педагогики ограничен только масштабами учебно-воспитательного процесса в учреждении образования, проблемы менеджмента частично раскрываются в разделе школоведения. Масштаб же стратегирования гораздо шире – это вся система образования на макро- и микроуровне одновременно.

Сужение педагогического мышления до уровня учебно-воспитательного процесса в отдельно взятом учебном заведении не позволяет теоретически обсуждать вопрос стратегий и постановки целей образования. Приходится констатировать, что коммуникации в педагогическом сообществе так или иначе сводятся к обсуждению педагогических средств: учебных пособий, технологий обучения, учебно-программной документации, системы оценки знаний и т.д. Но зачем и для чего все это нужно? Можно ли эффективно применить средство, не понимая реальных целей образования? Конечно, нет. Теория деятельности фиксирует, что цель и средство есть разные сущности. Причем подмена целей средствами приводит к разрушению деятельности или получению результата, который невозможно оценить.

Стратегия деятельности есть последовательность управленческих действий, направленных на реализацию конкретных целей. Формирование миссий фирмы или организации в классическом

менеджменте — это и есть процесс формулировки и продумывания целей деятельности. Применительно же к образованию стратегический менеджмент есть процесс по формулировке целей образования и разработке эффективных действий и путей их достижения.

Цели сами по себе не возникают, они кем-то разрабатываются, осмысливаются, формулируются и передаются. То есть необходим субъект, способный эту процедуру осуществить, причем субъект, имеющий соответствующую квалификацию. Мы предполагаем, что такими субъектами потенциально могут быть менеджеры образования, работающие на высоком должностном уровне управления.

Г.П.Щедровицкий вводит различение стратегии и технологии, интерпретируя стратегирование как искусственную деятельность, «как бы опущенную на природные и квазиприродные процессы, которая осуществляется законосообразно» [85]. Технология же рассматривается как то, что не имеет целей в принципе. И именно поэтому технологи вынуждены так или иначе прибегать к элементам стратегирования и тактического проигрывания.

Основываясь на введенных Р.Акоффом различениях целенаправленных и целеустремленных систем, можно сделать вывод, что на уровне формирования стратегий организуется *целеустремленная* система деятельности, уровень же реализаций технологии — это уже *целенаправленная* система деятельности [2].

Такое противопоставление целеустремленных и целенаправленных систем, стратегий и технологий позволяет четко обозначить два плана управленческой деятельности: план образовательной политики (стратегии) и план реализации целей, то есть уровень образовательных технологий. Область образовательной политики располагается не в том пространстве, где непосредственно происходит реализация целей образования, то есть не на уровне учебных заведений или образовательного производства. Образовательная политика — это уровень управления стратегическими целями образования, другими словами, это деятельность над деятельностью обучения, воспитания и т.д. Образовательная политика есть инфраструктурная область, откуда исходят основные цели функционирования и развития образования (рис. 3).

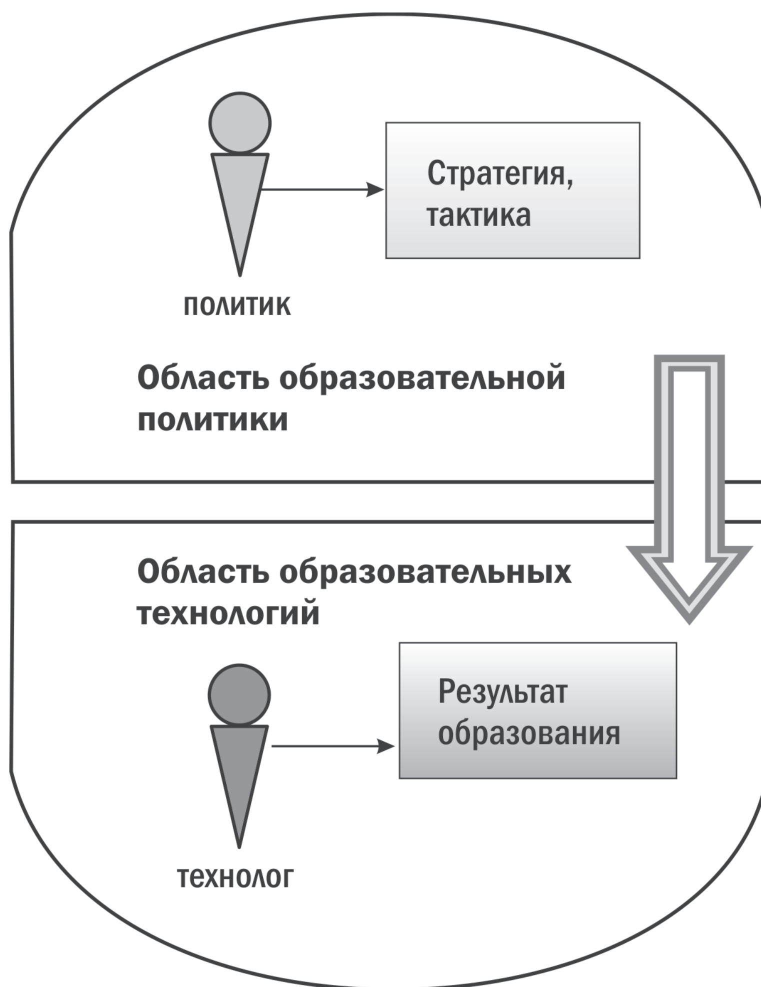


Рис. 3. Уровни управленческой деятельности

Образование, как и любая другая профессиональная сфера деятельности, не может быть аполитичным. В образовании так же, как и в государственной политике, присутствуют элементы борьбы за высокую должность и за содержательное лидерство. Главное, что отличает политику от неполитики, — это ориентация

на достижение целей, необходимость вступать в коммуникацию и переговорный процесс с различными заинтересованными субъектами. Политике противостоят клановость, коммунальность, коррупция, мафиозность и т.д.

Введенные в конце 80-х годов определения культурной политики и гуманитарных технологий, на наш взгляд, наиболее адекватны для практики стратегического управления образованием, особенно в период смены старых норм социалистического общежития на нормы европейского мышления и деятельности. «Культурная политика – это не политика в сфере культуры, это взаимодействие и диалог уникальных и экземплифицированных культур. Это диалог и коммуникация принципиально разнородных субъектов: личностей, государств, культур, социальных и других (конфессиональных, профессиональных, половозрастных и пр.) коллективов, которые вступают друг с другом в коммуникацию и взаимодействуют на равных. <…> Культурная политика есть манифестация современной формации мышления в пространстве деятельностных реализаций» [71].

«Гуманитарные технологии – систематизация, соорганизация и упорядочение в пространстве и времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания. <…> Мышление становится основным и центральным звеном гуманитарных технологий. Организация мышления как технической составляющей гуманитарных технологий осуществляется по «особым» гуманитарным законам и методам. Под ресурсом в гуманитарных технологиях понимается наличие: а) идей, концептов и т.п. и их перевод в разряд деятельностных целей и задач, программ и проектов; б) людей, способных разрабатывать и реализовывать развивающие проекты и программы; в) финансов и требуемой материальной базы. Гуманитарные технологии проектируются с использованием комплексного знания: гуманитарного и естественнонаучного. Технологизация отдельных составляющих (низовых и рутинных работ) значительно высвобождает время и пространство для других видов работ – мыслительно-рефлексивных (концептуализации, идеологизации, целеполагания и т.п.)» [57].

Такого рода установки на культурную политику и гуманитарные технологии диктуют необходимость в формировании особой

группы людей — культурных политиков и гуманитарных технологов, интерлокеров, которые призваны реализовывать эту работу и обеспечивать «стяжку» элит с массовым сознанием. Идеи культурной политики, гуманитарных технологий не противоречат, а дополняют современные представления о гражданском обществе, обществе расширенного порядка, межкультурного диалога и т.д.

Управлять целями образования означает:

- грамотно и содержательно формулировать цели образования на основе объективного исследования, фиксации тенденций и реального состояния дел (уровень образовательного проектирования);
- понимать и доносить смысл целей на уровень исполнения (концептуальный уровень);
- провозглашать целеценностный уровень образования в форме принципов образовательной политики и т.д.;
- рефлектировать изменение ситуаций в образовании, фиксировать проблемный уровень изменений;
- определять пути, методы, средства, ресурсы и способы достижения стратегических целей (уровень образовательного программирования).

Об изменении стратегии и целей белорусской системы образования можно судить по основному законодательному документу — Кодексу об образовании, вступившему в силу в 2011 году.

В Кодексе декларируются следующие принципы государственной политики в области образования:

1.1. приоритета образования;

1.2. приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;

1.3. гарантии конституционного права каждого на образование;

1.4. обеспечения равного доступа к получению образования;

1.5. обязательности общего базового образования;

1.6. интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования;

1.7. экологической направленности образования;

1.8. поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства;

1.9. государственно-общественного характера управления образованием;

1.10. светского характера образования[3].

В отличие от ранее действующего Закона об образовании вступивший в силу Кодекс не декларирует принципы демократизации и гуманитаризации образования, национального характера образования и т.д. Фактически отменены очень существенные и важные по содержанию составляющие развития системы образования. В Кодексе не заявлены и не описаны отношения по разработке, принятию и утверждению Национальных программ развития образования.

Достижения в области массового образования стран бывшего СССР до 90-х годов известны: стопроцентная грамотность населения; высокая численность учащихся и выпускников на всех ступенях образования; высокая трудовая дисциплина в учреждениях образования; обеспеченность учебниками; глубокие знания по математике и естественным наукам; низкий коэффициент численности учащихся, вынужденных повторно проходить курс обучения или бросивших учебу.

Вместе с тем необходимо отметить изменение «условий игры» и фундаментальные недостатки систем образования стран с переходной экономикой. Главные из них касаются увеличения сроков обучения, необходимости соблюдения принципа справедливости в предоставлении образования, изменения принципов плановой экономики и авторитарной политической системы на принципы рыночности и демократической «открытой» политической системы. Исследования Всемирного банка подтверждают тот факт, что «практически во всех системах образования в странах региона ЕЦА не делается достаточно упора на производительность, при этом в странах отсутствуют необходимые для этого навыки управления и экономические стимулы, не создано соответствующих систем и механизмов, которые должны были бы предоставлять необходимую информацию. Финансируемые государством системы образования должны нести ответственность перед налогоплательщиками и пользователями образовательных услуг за их стоимость и качество. Большинство стран региона не под-

[3] Кодекс Республики Беларусь об образовании. 13 января 2011 г. № 243-З

ходят к предоставлению образовательных услуг с подобной меркой...» [82]

Как механизм более успешного решения выявленных проблем международные организации ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Всемирный банк, помимо педагогических задач по обновлению содержания образования, предлагают осуществить ряд мер в области образовательной политики:

1. Децентрализацию системы управления образованием, отказ от централизованного планирования и пересмотр роли правительства.

2. Приведение финансирования образования в соответствие бюджетным реалиям, не ставя под угрозу доступ и качество образования.

3. Более эффективное использование имеющихся ресурсов образования, с учетом реальных цен и бюджетных возможностей.

4. Укрепление ответственности государства перед обществом за предоставленные образовательные услуги.

Идеальная модель образовательной стратегии в каждой отдельной стране предполагает в первую очередь достижение общественного согласия относительно целей и принципов национального образования. Идеальная модель — это не некий рецепт для любой страны и любой ситуации, а компромисс, достигнутый в определении приоритетов национального развития в целом. Поэтому концепция образовательной политики должна содержать в себе часть, которую можно трактовать как стратегию достижения такого компромисса.

Стратегия достижения общественного согласия и компромисса относительно развития национальной системы образования предполагает как минимум три блока, три типа механизмов развития.

Демократические механизмы. Широкое общественное обсуждение, правовое регулирование принятия решений на общенациональном и местном уровнях, равноправие всех граждан в получении образования, критика и общественный контроль в сфере образования, политическая значимость проблем образования.

Рыночные механизмы. Баланс спроса и предложения образовательных услуг, экономическая рациональность затрат на образование (как общественных бюджетных расходов, так и личных затрат каждого учащегося, человек должен понимать целесо-

образность обучения — чем дольше учишься, тем больше сможешь потом зарабатывать, но не наоборот), конкурентоспособность национального образования на мировом рынке квалификаций и образовательных услуг, доля расходов на образование в национальном бюджете, доля образовательных услуг в ВНП.

Профессиональные механизмы. Состояние педагогической науки, квалификация и компетентность учителей и менеджеров системы образования, компетентность политиков в области проблем образования, соответствие национальных стандартов образования мировым или европейским.

В настоящее время в Беларуси могут быть предложены четыре варианта концепции реформы образования:

1. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 12 апреля 1999 г. № 500 «Об основных направлениях развития национальной системы образования» и официально объявленная реформа школьного образования.

2. «Концепция образования и воспитания в Беларуси», одобренная Советом Министров РБ 26 марта 1993 года, и дополняющая ее «Государственная комплексная программа развития образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года», утвержденная Советом Министров Республики Беларусь 15 ноября 1993 года (В.П.Пархоменко и др.) [22].

3. «Теоретические основания концепции национальной школы Республики Беларусь» и «Концепция национальной школы Беларуси», 1993 год (М.А.Гусаковский и др.) [26].

4. «Оргпроект реформы образования Республики Беларусь», дополняющая его «Концепция обновления гуманитарного образования» и ряд приложений к оргпроекту: «Концепция реформы профессионального образования», «Возможный сценарий ликвидации функциональной безграмотности при изменении внешних политических и экономических факторов» и пр. (В.В.Мацкевич и др.), 1996 год [55; 69].

Проблема заключается не только в том, что три последние концепции малоизвестны широкой публике и профессиональному сообществу, но и в том, что все перечисленные подходы существенно различаются по механизмам реализации, по философско-теоретическим основаниям, по целям, ценностям и принципам. Каждая из названных концепций имеет своих сторонников и

противников, за каждой из них стоит (или может стоять) некоторая группа интересов. Поэтому ни одна не может быть положена в основание реформирования образования непосредственно, требуются общественное обсуждение этих концепций, критика, экспертиза, согласование и доведение до полноты.

Образовательные стратегии формируются долго, еще больше времени необходимо на их согласование и реализацию. Однако бесспорным остается утверждение, что они должны быть. Отсутствие субъекта развития и политической воли, целей и стратегий порождает хаос, беспорядок и ситуацию безответственности не только в сфере образования, но и вообще в глобальной системе деятельности.

1.5. Процессы в образовании

Прежде чем конструировать средства реализации образовательных целей в форме технологий, необходимо определить образовательные *процессы как динамические, длящиеся во времени деятельности, имеющие свою специфику и назначение*. В классической педагогике выделяется три образовательных процесса: обучение, воспитание и развитие [102]. Относительно обучения и воспитания есть определенность в понятиях и установках. Через различение обучения и воспитания формировались т.н. разделы или области педагогики — дидактика и теория воспитания.

Что касается развития, то педагогическая наука характеризуется большим разнообразием интерпретаций этого понятия. В основном преобладают представления о развитии личности. Автор исходит из установки, что развитие в образовании есть не столько процесс, сколько рамка проектирования, философская категория или ценность, во имя чего необходимо организовывать и запускать *процессы* образования. Когда мы говорим о развитии в образовании, следует постоянно уточнять статус данной категории. Развитие — это принцип. Если это действительно некий процесс, то нужно уточнить: чего именно и каким образом он проходит. Когда мы говорим о процессах, целях, технологиях, мы имеем в виду систему деятельности, а не личность. В дальнейшем, говоря о развитии, мы будем иметь в виду развитие системы деятельности в образовании, а не развитие личностных качеств учащегося.

Связь между развитием деятельности и развитием личности существует, но не автоматическая. Мы придерживаемся установки, что развитие личности происходит опосредованно, через организацию и развитие среды и систем деятельности. То есть, совершенствуя деятельность образования, обучения, воспитания (например, начиная целенаправленно управлять этими процессами или изменять методику преподавания и т.д.), мы априори предполагаем, что это повлияет на развитие личности, однако полной гарантии, что оно будет обеспечено, дать нельзя. Требуется долгая работа по экспериментированию и отслеживанию влияния изменений в деятельности на развитие личности.

Наша работа не предполагает долгого теоретического обсуждения тематики развития, мы только вкратце затронули неоднозначность данной проблематики и усомнились в рефлексивности педагогических размышлений о развитии. Применительно же к поставленным задачам определения типов управления в образовании, нам важно соблюдать **принцип различения процессов образования**.

Ранее мы пришли к выводу, что на современном этапе выставляется множество целей образования, они исходят от разных субъектов и из разных пространств. Поэтому для достижения множества целей образования требуется развернуть не один, а несколько процессов реализации. Для достижения современных целей образования, обучения и воспитания необходимо расширение представлений о процессах образования и их целевых назначениях.

Для решения данной задачи наиболее приемлемым и удобным является универсальное представление о сфере деятельности. Сферой деятельности мы будем называть систему деятельностных процессов, увязанных между собой в единый комплекс, с тем ограничением, что ни один из этих процессов не доминирует над другими.

В СМД-подходе к середине 90-х годов были разработаны представления о сфере деятельности и базовых процессах в образовании (О.Генисаретский, М.Рац, В.Мацкевич, С.Попов, А.Тюков, А.Бабайцев). Набор сферных процессов варьируется у разных авторов. Укрупненно сферные процессы можно сгруппировать следующим образом:

1) воспроизводство, производство, функционирование;

2) отмирание старого, зарождение нового;

3) организация, руководство и управление (ОРУ) [91].

Применительно к системам образования мы будем различать две укрупненные группы процессов: базовые и инфраструктурные (рис. 4). К базовым процессам мы относим специфические для образования процессы производства. Среди них: обучение, вос-



Рис. 4. Система базовых и инфраструктурных процессов образования

питание, образование (как процесс, а не как система структур и организаций), подготовка и обеспечение грамотности.

К инфраструктурным процессам мы относим все процессы, через которые происходит обеспечение основных процессов необходимыми интеллектуальными и материальными ресурсами. То есть инфраструктурные процессы «подпитывают» основные процессы, предопределяют их ход и эффективность. Через инфраструктурные процессы система образования включается во внешние общественные процессы, но при этом сохраняет свою специфику и предназначение. К инфраструктурным процессам образования относятся процессы воспроизводства, функционирования, развития, организации, руководства, управления, творения и захоронения. Применительно к сфере образования каждый из этих процессов специфицируется, типологизируется, наполняется конкретным содержанием.

1.5.1. Базовые (производственные) процессы в образовании

Различение процессов обучения, воспитания, подготовки, образования и обеспечения грамотности осуществляется не столько по критерию используемых средств и методов, сколько по целям, назначению и результатам, которые достигаются по их завершении.

Что может и что должно производить образование? Существует несколько версий и представлений о результатах образования. Сопричастность института образования к знанию иногда порождает ложную гипотезу о том, что образование само и производит знание. На самом деле в сфере образования знание не формируется, а только транслируется, в большинстве случаев в редуцированных формах. Знание продуцируется и порождается через другие сферы — науку, философию и мышление. Вопрос о взаимосвязи науки и образования — отдельная тема для рассмотрения и проблематизации. Мы пока же ограничимся констатацией, что образование по основному своему предназначению знание не производит.

В педагогическом сообществе прочно укоренилась другая версия о результате образования. Утверждается, что образование «производит» личность. Безусловно, образование является гуманитарной сферой деятельности и имеет дело с человеком. Но

категорически утверждать, что только образование формирует личность, было бы некорректно. Принимая на себя задачу формирования личности, педагоги выставляют для себя предельную степень ответственности и претендуют на вторжение в сферу приватного. Такая формулировка миссии образования является очень обобщенной и завышенной. Встает вопрос об установлении более четких границ зоны приватного (личностного) и средовой зоны деятельности.

Нужно честно признать, что на современном этапе развития представлений о правах человека, гуманизма и гуманитаристики образование не может претендовать на реализацию сверхзадачи по формированию личности и полностью отвечать за личность. Личностноориентированная философская парадигма исходит из установки «самости» личности. А значит, только сам человек может отвечать за свои поступки и принимать решения, где, кто и как может на него воздействовать и влиять. Образование отвечает не столько за саму личность, сколько за то, что личность может присвоить, прирастить в плане знания, поведения, способов деятельности и т.д. Образование транслирует соответствующее *содержание*, которое формировалось не в самом образовании, а вне его (наука, культура, общество), но призвано передать это таким образом, чтобы оно было присвоено личностью. Образование отвечает не за саму личность, не за продуцирование знания, а за трансляцию и воспроизводство соответствующего содержания.

В зависимости от того, какое именно содержание образования должно быть передано, различают несколько базовых процессов в образовании. Современное образование должно транслировать не только знания, умения и навыки, но и способы деятельности, способы мышления, нормы поведения, ценности и т.д. И все это разные и глубокие по своему содержанию сущности. На современном этапе эксперты все больше и больше отмечают дефициентность знаниевой парадигмы образования и утверждают, что в первую очередь нужно научать мышлению и деятельности, а знание успешно осваивается на фоне сформированного способа мышления.

Разные типы содержания образования должны передаваться через разные процессы и технологии (табл. 1). Нельзя переда-

Таблица 1

Соответствие базовых процессов в образовании и типам содержания образования

№ п/п	Базовый образовательный процесс	Универсальное содержание (результат) в интегральном процессе образования
1.	Образование	Способы мышления, способность к рефлексии, освоенные культурные нормы
2.	Подготовка	Способы деятельности
3.	Обучение	Знания, умения, навыки
4.	Воспитание	Культурные традиции, ценности, способы поведения
5.	Обеспечение грамотности	Минимум умений, навыков и знаний, способность их применять для адаптации в современном обществе

вать знание так же, как способ мышления, и наоборот. Традиционная классно-урочная система как технология хорошо спроектирована для передачи знаний, умений и навыков, однако она не справляется с передачей иного содержания образования. Классно-урочная система хорошо адаптирована для процесса ОБУЧЕНИЯ как целенаправленного и систематического процесса передачи ***знаний, умений и навыков*** и овладения ими. Урок как организационная форма процесса обучения есть оптимальная оболочка для передачи знаний.

Другие же процессы предназначены для передачи иных содержаний. Процесс ПОДГОТОВКИ призван передавать и транслировать ***способы деятельности***[4], в том числе и профессиональной. Фактически подготовка есть адаптация и доведение до способа деятельности полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков для выполнения конкретной работы и занятия определенного социального положения. Запрос на определен-

[4] Способ деятельности не сводится к умению или навыку. Умение и навык есть только составляющая способа деятельности как целостной и более укрупненной единицы любой деятельности.

ные формы подготовки и потребление ее результатов в основном складываются на рынке труда.

Процесс ОБРАЗОВАНИЯ в узком значении этого термина имеет целью обеспечить общий уровень культуры (нормы культуры), знакомство с ***ценностями***, установками и стандартами цивилизации, формирование современных ***способов мышления***. Образование в отличие от подготовки характеризуется отсутствием утилитарных, прагматичных целей [В.Мацкевич]. То есть образование неконъюнктурно и безразлично к рынку труда. Цели на образование в чистом виде в основном исходят не из социума, а из культуры. Функцию адаптации и включения человека в социум выполняет в первую очередь подготовка, а не образование.

Процесс ВОСПИТАНИЯ есть процесс и функция сохранения культурного разнообразия, региональной уникальности, национальных традиций. Воспитание призвано сформировать у личности ***способ поведения*** на основе культурных традиций и ценностей. Цели на воспитание исходят одновременно как из культуры, так и из конкретного социума. Воспитание в разных странах отличается в силу сложившихся культурных традиций, образа жизни и ментальных установок конкретного народа.

Особое место в системе базовых процессов принадлежит процессу ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ. Грамотность есть освоение и использование ***минимально необходимого*** для адаптации к современной технологической жизни ***уровня умений и навыков***. Грамотность есть освоение современных языков, знаковых систем для успешного включения в процессы обучения, подготовки и образования. Различают элементарную и функциональную грамотность [56]. В область функциональной грамотности входят компьютерная грамотность, языковая, финансово-экономическая, гражданско-правовая, гуманитарная и т.д. Цель на формирование функциональной грамотности исходит из тенденций развития глобальных технологий, то есть из социума и культуры.

Все пять базовых процессов тесно взаимосвязаны. Каждый можно рассматривать по отдельности, но так или иначе в реализации они взаимодополняются и взаимопересекаются. Процесс обучения является как бы сквозным по отношению ко всем

остальным. Однако при проектировании учебного процесса и оценке его результатов важно не подменять один процесс другим, а различать их и понимать их разное назначение.

Исторически различение процессов подготовки и образования закреплено в педагогике в формах классического и реального образования.

В ситуации переходного периода педагогическое сообщество призвано зафиксировать механизмы разумного содержательного комплексирования, дополнения и количественного соотношения классического и реального образования с учетом интересов всех задействованных сторон. Представление о классическом образовании как традиционном изучении языков, философии, истории и других гуманитарных дисциплин расширяется до осознания того, что через эти дисциплины и направления происходит освоение способов мышления и мыследеятельности. Прежнее понимание реализма в смысле подчиненности процесса подготовки сложившимся условиям в экономике и производстве сегодня трансформировано до понимания гибкого отношения к подготовке в условиях рыночных отношений, необходимости иметь несколько профессий, расширения межпрофессиональной коммуникации. Четкого различения классического и реального уже не существует. Мышление становится прагматичным, актуализируется только в реальных условиях и призвано изменять сложившуюся ситуацию, а для решения конкретных прагматичных задач требуется включение профессионального мышления и рефлексии. Расширение понятий классического и реального, их перевод в процессы образования и подготовки позволяют задать новые теоретические основания для проектирования современного содержания образования и реформирования институтов образования.

Различение процессов образования и подготовки является теоретическим основанием для формирования новой *типологии учебных заведений*. Такая типология как норма необходима для разработки соответствующих требований к аккредитации, переноминации учебных заведений, осуществления мониторинга и контроля качества образования.

Рассмотрим соотношение базовых процессов в различных учебных заведениях в системе непрерывного образования (рис. 5).

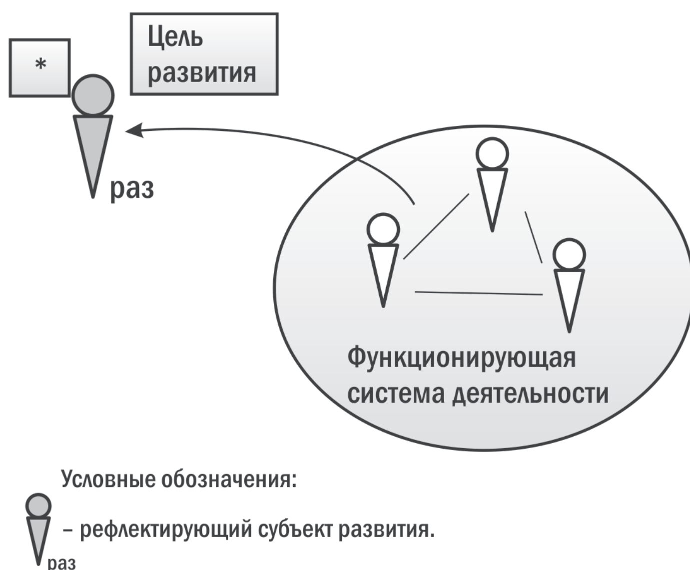


Рис. 5. Схема рефлексивного выхода из деятельности

Условно все учебные заведения всех уровней разделяются на три укрупненные группы:

1. Учреждения, где преобладает процесс **образования**, а остальные процессы (подготовка, обеспечение грамотности, обучение и воспитание) являются второстепенными. К таким учреждениям относятся университеты, колледжи, гимназии.

2. Учреждения, где главным является процесс **подготовки**, а другие процессы (образование, обучение, воспитание и обеспечение грамотности) сопровождают этот процесс. К ним относятся ВУЗы-институты, техникумы, училища, лицеи.

3. Учреждения, где обеспечивается минимальный (базовый) уровень образования, гарантированный конституцией. В дошкольных учреждениях, базовых и начальных школах главными процессами становятся обеспечение грамотности, обучение и воспитание, в общеобразовательных школах на последней ступени увеличивается доля именно образовательных процессов, а доля грамотности, обучения и воспитания несколько снижается.

Для каждого учебного заведения может быть установлена норма в виде пропорций учебного времени, приходящегося на разные процессы. Так, например, в учебных заведениях университетского типа временн*а*я пропорция между процессами образования и подготовки может составлять примерно 70 к 30, в институтах эта пропорция будет уже 30 к 70.

Процесс обеспечения грамотности (особенно функциональной) в условиях постсоветского времени является тотальным и необходимым для всех учебных заведений. Скорее всего, по мере решения проблем функциональной грамотности необходимость разворачивать его на высших ступенях образования отпадет и останется только на начальных ступенях образования.

Процесс обучения является сквозным для всех уровней образования. Однако его доля должна резко снижаться от школьного уровня образования к высшему образованию.

Введение представлений о пяти базовых процессах в образовании позволяет видеть систему непрерывного образования не как ступенчатую систему учебных заведений, а как сквозной процесс постепенного накопления студентом (учащимся) одного и того же содержания образования через разные образовательные программы. Так, например, наиболее оптимальной система непрерывного образования будет в том случае, если студент проходит путь «гимназия — колледж — университет», осваивая и наращивая в первую очередь способы мышления, или «лицей — техникум — институт», когда студент делает ставку на освоение способов деятельности. Такая поступательная линия образовательной траектории не отменяет возможности переходов и смены образовательных приоритетов, поскольку на всех ступенях и уровнях образования разворачивается не один процесс, а целый комплекс процессов.

Различение процессов подготовки и образования позволяет более четко отличить высшее образование от высшего профессионального образования, наполнить смыслом и содержанием представления о начальном, среднем и высшем профессиональном образовании. То есть предложенная типология базовых процессов дает теоретические основания для подробной стандартизации и технологизации в образовании, упорядочения и «стыковки» различных программ образования. Что не отменяет принцип вари-

антивности и гибкости образовательных программ в различных учебных заведениях. Кроме того, данная типология расширяет возможности для выбора и сценирования самими студентами своего поступательного движения в целостной системе образования при понимании главных функций и предназначений того или иного учебного заведения.

1.5.2. Инфраструктурные процессы в образовании

Инфраструктурные процессы — это процессы, выполняющие *обеспечивающую* функцию в сфере деятельности и *связующую* функцию закрытой системы деятельности с внешним социальным миром.

Воспроизводство — процесс трансляции и реализации культурных норм. Под культурными нормами понимаются некие образцы и эталоны деятельности и мышления, которые в обязательном порядке должны быть включены в процессы трансляции и реализации. Воспроизводство включает в себя как минимум два процесса — трансляцию и реализацию. «Трансляция есть процесс или отношение, не допускающее разрывов, не имеющее начала и конца» [74]. Через отношение или процесс реализации объекты и явления культуры переносятся из пространства идеального в пространство реального, социальную ситуацию.

Кроме того, деятельностный (процессуальный) подход в контексте воспроизводства формирует совершенно иное представление о культуре. Культура рассматривается не как среда обитания или экзистенции человека, а как средство и основание деятельности в процессе реализации. В рамках воспроизводства культура есть ставшая, сотворенная в истории норма, образец, эталон, прототип, идея, которая требует длительности своего существования. «Культура в данном случае появляется как сознательное пространство норм, в соответствии с которыми строится жизнедеятельность» [38]. Культурные же разрывы происходят по причине приостановки процессов воспроизводства (трансляции и реализации) и архивации норм. Если процесс трансляции постоянный и вечный и не «завязан» на конкретную ситуацию, то реализация — это всегда привязка к реальности, к конкретным условиям.

Применительно к системе образования процесс воспроизводства означает необходимость постоянной трансляции и реализации некоторых норм, идеальных образцов и элементов деятельности, без которых образование не может существовать как таковое. Данный процесс служит для стабилизации и консервации системы образования. Ежегодно система образования транслирует определенное содержание образования, воспроизводит контингент учащихся, состав и квалификацию педагогического корпуса, да и просто организационное и материально-техническое обеспечение учебных заведений. Воспроизводство системы есть особый предмет заботы менеджеров. Любой возникающий разрыв в процессе воспроизводства впоследствии приводит к увеличению затрат на восстановление системы и приведение ее в устойчивое состояние.

Функционирование есть процесс, обеспечивающий отлаженное, наиболее оптимальное взаимодействие всех ресурсов системы[5] деятельности, своеобразный способ организации коллективных работ. Функционирование – особого рода порядок, режим, где каждой деятельностной позиции приписывается своя задача, место и время и производится процедура межпозиционного регулирования и ответственности. Например, в каждой школе установлена норма учебного времени на ставку преподавателя, что является основанием для тарификации и выплаты заработных плат. Устанавливается также норма учебной нагрузки для учащихся. Предполагается, что выполнение этих норм приводит к наиболее оптимальному и адекватному режиму деятельности в учебном заведении.

Вторая пара процессов – *творение и развитие*, обеспечивает не столько стабилизацию системы деятельности, сколько обратное – обновление, развитие, трансформацию, реструктуризацию. Эти процессы включают в себя как хаотичное, интуитивное обновление (естественное, эволюционное развитие), так и осмысленное, обоснованное, искусственное регулирование. Вместе они обеспечивают переход системы в новое состояние. Реформирова-

[5] К системным ресурсам относятся не только финансы, но в первую очередь цели, люди и их квалификация, знания и другие материальные составляющие систем деятельности.

ние образования является именно таким процессом. В отличие от революций, отрицающих естественные преобразования («до основания, а затем»), современное представление «развития» предполагает учет, исследование, различение и разумное комплексирование естественных и искусственных процессов в сферах деятельности и мышления. В отличие от эволюции, понимаемой как естественный процесс изменения деятельности, развитие есть процесс, который искусственно организуется за счет мышления и рефлексии субъекта развития.

В педагогической среде произошли своеобразная редукция и примитивизация представлений о творчестве и развитии. Подчас тем процессам, которые должны регулироваться, планироваться, проектироваться и программироваться, приписывают статус естественности, эволюционности. Это приводит к тому, что менеджеры начинают интерпретировать позитивные эволюционные изменения как результат их эффективного управления. На самом же деле происходит уход от управления процессами, которые являются по сути искусственными. Иногда процессам, которые не требуют искусственного вмешательства, а нуждаются только в отслеживании, наблюдении, корректном учете фактов, придается излишняя значимость и делаются попытки искусственного развития и функционализации.

Мы исходим из установки, что современное развитие систем образования есть искусственно-естественный процесс организации системной деятельности, комплекс разноприродных и разнородных динамик. Со стороны менеджеров должно быть сформировано очень четкое профессиональное отношение как к эволюционным процессам, которые необходимо выявлять, прогнозировать и учитывать, так и к искусственным процессам, которые необходимо отличать от естественных, формировать, организовывать, иногда начинать с нуля или продолжать те процессы, которые были созданы и начаты предшественниками. Развитие есть комплексирование и умелое сочетание множества процессов.

Обязательным условием запуска процессов развития являются самоопределение в позиции субъекта развития и организация рефлексивного отношения как к собственной, так и к внешней деятельности. Представление о развитии технически дополняется

и конкретизируется понятием деятельностной рефлексии и схемой шага развития.

«Первое и непременное логическое условие <…> – выделение человека, исследователя и деятеля, из соответствующих систем деятельности (производственных, технических, научных), выделение, завершающееся тем, что эти системы представляются в виде предметов и объектов человеческой деятельности и таким образом противопоставляют самому человеку» [87]. Такой «выход» человека из систем деятельности обеспечивается за счет рефлексии как интеллектуального процесса, позволяющего как бы «увидеть» деятельность со стороны, как в зеркале (рис. 5).

Необходимо четко различать рефлексию деятельности и рефлексию психологическую. В методологии в первую очередь рассматривается рефлексия деятельности как «мысль, направленная на мысль» (или «направленная на саму себя»). «Возможно, существо рефлексии – не в том, что она есть мысль, а в обращённости на себя и в том, что рефлексия является генетически вторичным явлением. Генетически исходна практика. Рефлексия появляется при возникновении непреодолимых затруднений в функционировании практики, в результате которых не выполняется практическая норма (потребность). Рефлексия есть выход практики за пределы себя самой. Рефлексия – инобытие практики. Рефлексия – процедура, осуществляющая снятие практического затруднения. Рефлексия – развитие и обновление практики». [112]

Если система деятельности находится в развитии или изменяется, то необходимо указать как минимум два пространства (топа), где она имеет разные по содержанию и качеству состояния – пространство прошлого и пространство будущего (рис. 6). Пространство настоящего есть место для субъекта развития, где осуществляются анализ и рефлексия прошлого состояния деятельности (исследование), целеполагание и определение будущего состояния системы (проектирование), а также определение методов и способов искусственного перевода системы из прошлого состояния в проектное будущее (программирование).

Концепция развития не отрицает существование естественных имманентных процессов, которые происходят как бы сами собой, без вмешательства субъекта развития. Однако обязательной является установка на то, что эти процессы нужно изучать, исследо-

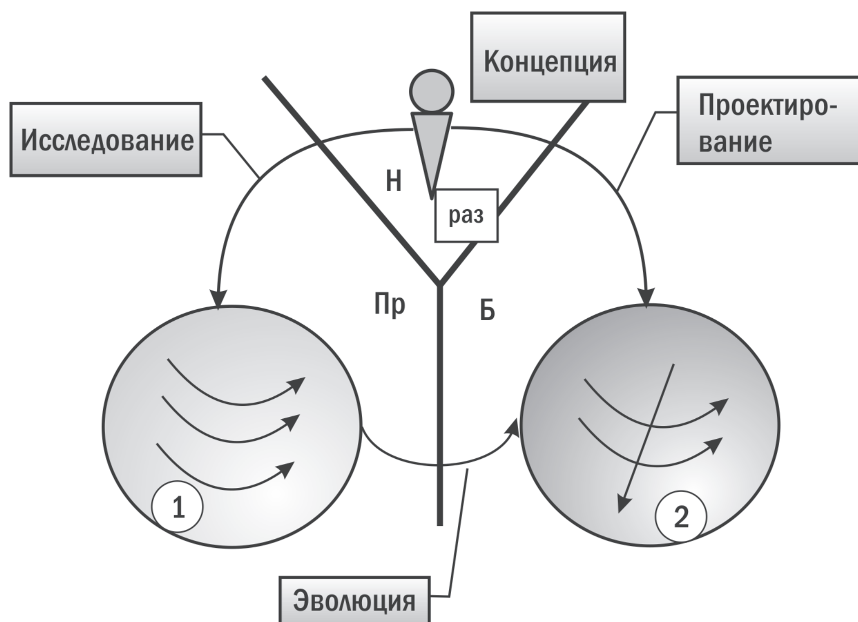


Рис. 6. Схема шага развития

вать и прогнозировать. Разработка проекта и программы развития возможна только на основе исследования естественных процессов и реального состояния дел в управляемой системе деятельности.

Процессы творения и развития во многом вступают в противоречие с процессами воспроизводства и функционирования. Любое развитие разрушает старое стабильное функционирование и порядок, но само по себе служит для того, чтобы сотворить новую систему функционирования, соответствующую новым задачам и новому времени.

Отдельно необходимо рассмотреть в контексте деятельностного подхода и процесс творения. В педагогической среде вопросы творчества и креативности обычно обсуждаются не в контексте их деятельностной организации, а в рамках психологии — как естественные психические процессы, присущие человеку изначально. Творчеству придается статус чего-то очень ценного и важного в педагогике. Мы же подходим к вопросам творчества

не столько в рамках психологии и аксиологии, сколько в рамках рационального и прагматичного отношения к действительности. Понятно, что развитие невозможно без продуцирования новых идей, концептов, представлений. Они могут продуцироваться как в творческом режиме (индивидуально и коллективно), так и в нормативном. Важно, чтобы продукты творения были включены в систему деятельности и использованы как инновационный и развивающий компонент этой деятельности.

Творение как таковое не есть процесс самопроизвольного и безрамочного мышления. Творение есть процесс, который задает осмысленность, прагматику и концептуальное обеспечение всем остальным процессам в сфере деятельности. То есть творение так же, как все другие процессы в сфере деятельности, может и должно искусственно организовываться. Отсутствие процесса творения в системе деятельности приводит к стагнации, консервации, обеднению других процессов, к потере смысла и понимания предназначения всей деятельности в целом.

Третья группа инфраструктурных процессов – **организация, руководство, управление**.

В 70–80-е годы основоположником системомыследеятельностного (СМД) движения Г.П.Щедровицким были выработаны собственная концепция и представление об управленческой деятельности. В основу концепции легли представления о коллективной деятельности и о трех базовых составляющих менеджмента: организации, руководстве и управлении (ОРУ) [85]. В отличие от всех ранее перечисленных школ менеджмента, главным приоритетом в концепции ОРУ является оргуправленческое мышление. Предполагается, что только через мышление возможны поиск и формулировка проблем в реальной ситуации, выбор соответствующего метода организации коллективных работ. Мышление не идентифицируется со знанием, поэтому утверждается, что подготовка менеджеров не может быть ограничена только трансляцией готового знания, а должна предусматривать технологии мыследеятельности, основанные на принципах рефлексивности, прагматичности, коммуникативности и логичности [24; 48; 54; 68].

В большинстве случаев управление, руководство и организация рассматриваются как сходные функции, в лингвистике – как синонимы. Традиционно в теории менеджмента организация

определяется как функция управления. В рамках мыследеятельностного подхода управление, организация и руководство рассматриваются как различные по смыслу и содержанию функции менеджмента. Отличия этих функций (инфраструктурных процессов) строятся на разном отношении к общим управленческим целям и объекту управления. Непосредственно назначение УПРАВЛЕНИЯ состоит в видении проблем, системном исследовании ситуации и объекта, постоянном отслеживании и рефлексии, переформулировке целей развития и функционирования систем деятельности и самоопределении. То есть основная функция управления – интеллектуальная (рис. 7).

Специфика функции управления в отличие от функций организации и руководства состоит в том, что управление работает не с отдельными элементами деятельности, а с целостной системой динамичных процессов. Например, директор школы хочет организовать мониторинг качества образования в своем учебном заведении. Предметом его заботы становится не отдельный ученик, отдельный педагог или методист, и даже не критерии качества. Занимая позицию управления, он представляет мониторинг как системный процесс, в каких прагматичных рамках этот процесс должен разворачиваться, в какой логической последовательности осуществляться, какие этапы включать (например, концептуализация, разработка показателей и критериев, измерение и контроль и т.д.), какие ресурсы необходимы, чтобы этот процесс состоялся. И управляет впоследствии не показателями и критериями качества образования, а их разработкой и использованием, то есть управляет деятельностью. Непосредственно процесс управления (то, что делает директор и администрация учебного заведения) есть последовательный, логически обоснованный и выстроенный ход продумывания и анализа деятельностной ситуации, принятия решений по поводу ее регулирования и изменения.

На этом же примере можно выделить и процесс руководства. Разработку концепции мониторинга в учебном заведении, параметров и критериев качества необходимо поручить конкретным специалистам. Специалиста нужно правильно подобрать, оценив его квалификацию и способности, поставить ему задачу, проконтролировать выполнение. Все это входит в функцию РУКОВОДСТВА.

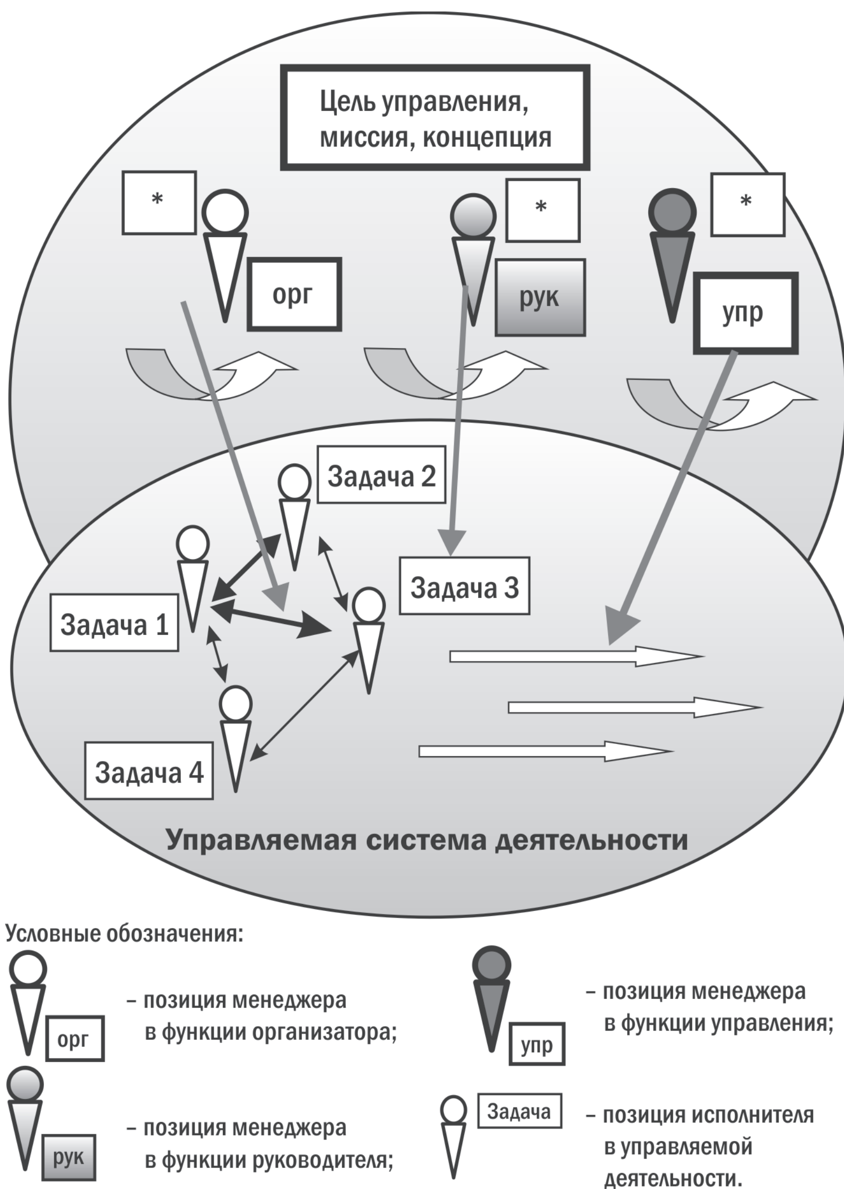


Рис. 7. Схема управленческой деятельности

Функция руководства состоит в переводе целей развития и функционирования на уровень задач, их трансляции непосредственно субъекту деятельности, постоянном отслеживании их выполнения.

Продолжая пример с мониторингом, обозначим функцию ОРГАНИЗАЦИИ. Мониторинг есть достаточно сложная система деятельности, в которой задействованы разные субъекты: как педагоги, так и разработчики, инспектора, учащиеся и т.д. Каждый из них выполняет свою задачу в общей системе мониторинга, имеет разный правовой и должностной статус. Задача организатора состоит в обеспечении взаимодействия, согласования и координации действий всех субъектов через организацию коммуникации между ними, в использовании приказных и административных методов и т.д. Разработчик критериев качества образования должен объяснить их суть, назначение и применение инспектору и педагогам. Организатор обеспечивает место, назначает формат и время встречи, когда этот акт коллективной работы должен состояться.

Назначение организационных функций состоит в обеспечении систематизации и порядка в деятельности, установлении взаимосвязей между позициями, а также их ресурсном обеспечении. Необходимо различать организацию как функцию менеджмента и организацию (структуру) как результат и средство организационной работы.

Различение функций управления, организации и руководства по типу объектов представлено в табл. 2.

Комплекс функций организации, руководства и управления и составляет укрупненную единую СИСТЕМУ МЕНЕДЖМЕНТА как деятельности. Современное управление есть коллективная деятельность. Это значительно осложняет отношения ответственности, распределения функций, координации и согласования как

Таблица 2

Объекты деятельности менеджмента

Процесс	Управление	Руководство	Организация
Объекты в деятельности, подлежащей управлению	Ситуации, факты, события, действия, процессы	Цели, задачи, мотивы, имена, люди	Порядок и энтропия, структуры, организации, система

отдельных актов деятельности, так и целостных деятельностей. Управление образованием многофункционально, и, чтобы быть эффективным, оно должно стать технологичным, системным. Технологичность в управлении достигается, когда существует общая цель управления, определены функции управления и отработаны механизмы согласования и взаимодействия между участниками управленческих действий.

Единство функций организации, руководства и управления может достигаться несколькими путями. Наиболее простой, когда все эти функции выполняются одним человеком, то есть всё замыкается на личности. Обычно это приводит к двум крайностям: функциональной перегрузке и, как следствие, просто невыполнению какой-либо из функций (обычно самой главной — рефлексивной), либо к полному субъективизму и авторитаризму в принятии решений.

Наиболее сложным представляется обеспечение единства управленческих функций за счет организации кооперации управленческой деятельности, четкое разведение позиций и удержание содержательных рамок, целей, подходов и знания. Все это накладывает определенные требования на квалификацию управленцев в функции рефлексивности и коммуникативности.

В случае, когда управление осуществляется не одним лицом, а несколькими и их функциональные позиции четко разведены, следует говорить о *технологии и нормировании управленческой деятельности*, то есть распределении во времени и пространстве (последовательно или параллельно) этих функций и обязательной их соорганизации (рис. 8).

Любая технологизация деятельности, в том числе и управленческой, ведет к формализации процессов, отчуждению человека от деятельности. Чтобы избежать этого, при технологических способах усиливается важность именно функции управления как наиболее рефлексивной и интеллектуальной. Формирование управленческих технологий как гуманитарных возможно, когда четко установлены рамки и меры формального и содержательного, человеческого и технического, естественного и искусственного в целом в системе.

Современная практика управления имеет множество образцов технологий управления: проектирование, программирование, пла-

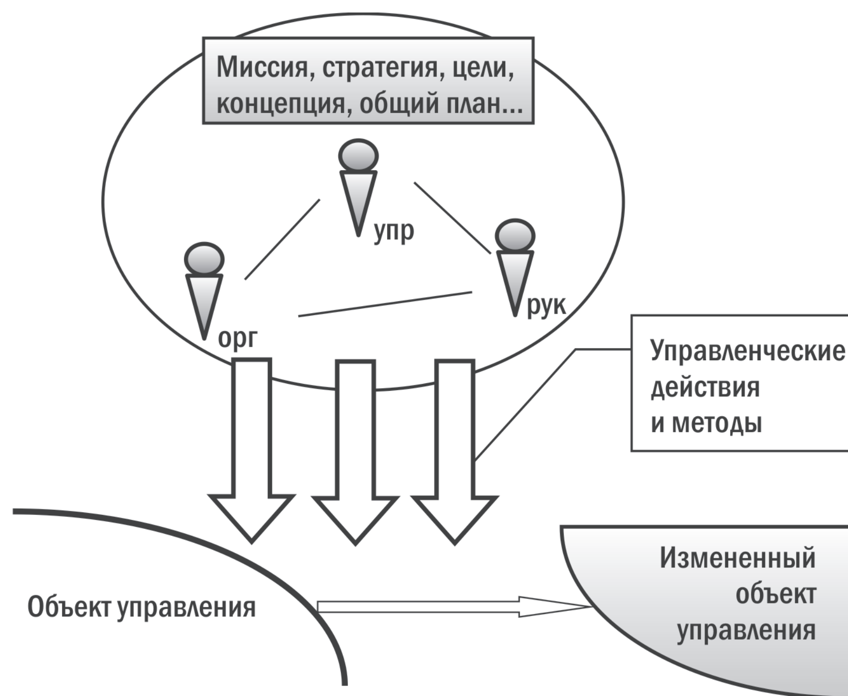


Рис. 8. Схема технологии управления

нирование, информирование, технологии принятия решения, PR-технологии, маркетинг, клиентинг и т.д. Все это – сложные и коллективные виды управленческой деятельности. Осуществить их через реализацию какой-либо одной функции менеджмента не представляется возможным. Поэтому и встает вопрос о единстве и взаимосвязи управления, организации и руководства.

Теоретики классического подхода в менеджменте выделяют несколько другой набор функций управления: планирование, организация, стимулирование и мотивация, координация, контроль [19; 20; 21; 76].

На наш взгляд, такой подход не противоречит концепции организации, руководства и управления (ОРУ). Разница состоит в том, что ОРУ-концепция рассматривает функции менеджмента как укрупненные и универсальные функции деятельности

(в идеале). В то время как классический подход скорее основывается на фиксации наиболее часто применяемых практических действий менеджеров. Подходы имеют разный масштаб видения управленческой деятельности и выставляют разные акценты в менеджменте. Классический подход делает акцент на организации, что впоследствии иногда приводит к путанице организации как функции и организации как структуры. СМД-подход считает главной и определяющей функцией менеджмента рефлексивное управление и мышление. Именно тип управленческого мышления и предопределяет составляющие элементы других частных функций менеджмента, их реализацию в конкретной рабочей ситуации, на конкретном предприятии или в учреждении.

Последний инфраструктурный процесс — **процесс санации, утилизации, захоронения**. Этот процесс является обязательным в любой системе деятельности. Прежде чем построить или создать новую технологию, требуется санация старого оборудования, материальных ресурсов, а также переоценка приоритетов, сути и назначения других ресурсов системы, таких как квалификация людей, знания, отношения. Процессы санации, утилизации и захоронения предшествуют процессам развития и творения. Это долгий, рутинный процесс и обязательная составляющая систем деятельности. Санация и утилизация не означают полную ликвидацию чего-либо. Тому, что раньше считалось важным, приписывается статус истории и прошлого, и начинают запускаться процессы музеификации, архивации, преемственности и т.п.

Сфера деятельности становится таковой только тогда, когда все процессы в ней рассматриваются как взаимозависимые и взаимосвязанные. Исключение какого-либо процесса из сферы деятельности приводит к разрушению и рассогласованию всей системы. Представление о сфере деятельности применимо в деятельности управления как некоторая модель, позволяющая исследовать, проектировать и программировать деятельность в различных организациях, различать, обнаруживать и решать системные проблемы, производить коррекцию деятельности «по ходу». Иначе говоря, представление и схема сферы деятельности есть интеллектуальный инструмент менеджера образования.

1.6. Управление процессами в образовании

Традиционно в педагогике, когда говорят об управлении процессами, имеют в виду управление учебно-воспитательным процессом в масштабах урока или учебного заведения. Под учебно-воспитательным процессом понимается комплексный процесс обучения, или передачи знаний, умений, навыков. В масштабе учебного заведения учебно-воспитательный процесс есть коллективная педагогическая деятельность, включающая в себя не только процессы обучения, воспитания и т.д., но и другие процессы — планирование, контроль, оптимизацию и технологизацию, документооборот, мотивацию, подбор персонала, управление качеством, обеспечение ресурсами и т.д. В разных масштабах учебно-воспитательного процесса управление осуществляют разные субъекты. В масштабе урока — преподаватель, в масштабе учебного заведения — руководитель учебного заведения или менеджер.

С середины 80-х годов представление о процессах в системе образования стало постепенно расширяться за счет привнесения представлений о сфере деятельности из теории систем, теории деятельности и эмпирически выявленных процессов в классическом менеджменте. За 90-е годы в педагогику было внедрено и закреплено различение процессов функционирования и развития, что стало задавать рамки и определенность выше перечисленным процессам. То есть менеджер образования, каждый раз решая вопрос о какой-либо составляющей учебно-воспитательного процесса, должен определяться, для чего он это делает: для обеспечения развития учебного заведения или налаживания его функционирования. Режим развития предполагает кардинальное изменение норм коллективной деятельности в системе образования, комплексное переобустройство всей системы образования. В то время как режим функционирования не предполагает такого изменения, норма уже отработана, следует только привести в соответствие частные процессы и элементы деятельности к заданной норме. И в первом и во втором вариантах управление процессами означает управление переменами, изменениями, но для различных прагматик.

Таким образом, необходимо различать два рамочных типа управления процессами в образовании: управление развитием и

управление функционированием. И, как следствие этого различения, необходимо выбирать разные управленческие методы и способы управления процессами в образовании.

Выбираемый метод управления должен соответствовать задаче управления и специфике выбранного процесса (табл. 3).

Таблица 3

Методы управления функционированием и развитием в системе образования

№ п/п	Функционирование	Развитие
1.	Структурно-функциональный анализ	Самоопределение Системное исследование
2.	Нормативное обеспечение	Нормотворчество
3.	Мотивация	Целеполагание, целеопределение, руководство
4.	Планирование (стратегическое, сетевое и т.д.)	Системное проектирование, программирование, планирование
5.	Организация функционирования	Организация развития, экспериментирование
6.	Контроль, управление качеством	Рефлексивное управление, управление качеством, мониторинг

Обобщенно управление процессами означает:

- Вычленение процесса и его номинацию.
- Определение его места, сущности и назначения в системе деятельности образования.
- Определение динамики и структуры процесса.
- Вычленение проблемных и системообразующих элементов процесса.
- Разработку системы мероприятий и действий по целенаправленному изменению или сохранению процесса (прямая связь).
- Отслеживание изменений в процессе (мониторинг) и оценку результатов управленческих действий (обратная связь).

Как показывает практика организационного консультирования в системе образования, управление всеми процессами одновременно в реальности невозможно. Однако анализ деятельности в образовании для выявления проблем и определения системообразующего процесса должен осуществляться по всем девяти

сферным процессам: производство (обучение, воспитание, обеспечение грамотности, образование, подготовка), воспроизводство, организация, руководство, управление, функционирование, развитие, творение, захоронение.

Если методы управления функционированием учебного заведения в педагогике достаточно хорошо и полно описаны [29; 32; 58; 60; 61; 66; 99], то методы управления развитием до сих пор освещены недостаточно. Иногда в педагогике управление развитием начинают ассоциировать с инновационным управлением или с антикризисным управлением. Следует отметить, что инновационное управление далеко не всегда является управлением развитием.

Инновационное управление. Необходимо четко различать по смыслу и содержанию, что такое *новация, инновация и инновационное управление*. Под новацией мы понимаем такой проектный и системообразующий элемент управляемой системы деятельности, который в первую очередь должен быть организован и введен, посредством которого может измениться вся система деятельности. Инновация есть процесс имплантации и включения новых технологических элементов в традиционную систему управляемой деятельности. То есть инновация может не отменять существующую и налаженную технологию, а только ее модернизировать и совершенствовать.

Инновационный менеджмент есть процесс организации, руководства и управления процессом внедрения и включения новых элементов деятельности в традиционную схему работы (рис. 9). В основе инновационного менеджмента лежит именно управление процессами. В определенной логике и последовательности необходимо «захоранивать» и утилизировать старые элементы системы, разворачивать процессы творчества и развития, организовывать и закреплять новый порядок функционирования, налаживать новое производство и воспроизводство и т.д.

Внедренная новация после того, как налажена новая система деятельностных отношений и переведена в стабильное функционирование, перестает быть новацией, а становится нормой жизнедеятельности в той или иной организации. Приведем примеры некоторых новаций в учебном процессе. Использование компьютерной техники в учебном процессе долгое время рассматрива-

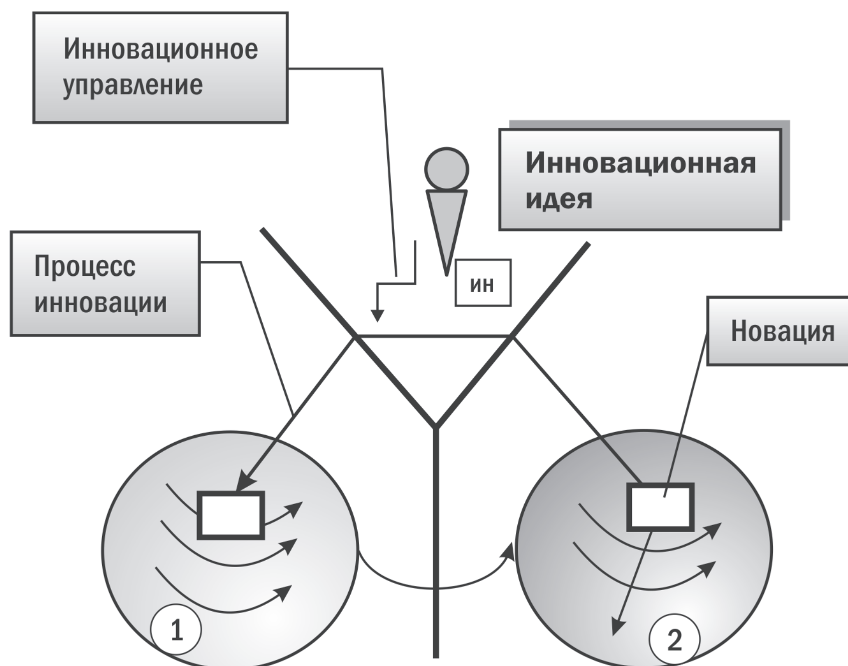


Рис. 9. Схема инновационной деятельности

лось именно как новация. Внедрение новых методик обучения по отдельной теме рассматривается как инновация. Инновации оптимизируют учебный процесс и модернизируют его, изменяют структуру времени в технологии, высвобождают время для других действий (например, рефлексивных или контрольных), однако в целом порядок деятельности остается прежним, то есть не изменяются кардинально цели и задачи образования, базовые образовательные процессы и т.д. Внедрение новации есть своеобразный процесс «подстраивания» под современность консервативных систем деятельности. Обычно новации и инновации рождаются не внутри учебного заведения, а приходят в образование из других сфер деятельности: научных, промышленных, бизнес-структур, информационных и т.д.

Суть инновационного управления состоит в том, чтобы отработать наиболее адекватные реальным условиям программы

внедрения инновации и осуществить их. Естественно, инновационное управление является рефлексивным. Управленец как бы находится «на пограничье» между идеальными представлениями о том, какая должна быть инновация, реальными условиями ее реализации и установками на сохранение основных целей и задач деятельности.

Управление развитием и управление инновациями отличаются как масштабами и уровнем принятия решения, так и временем получения конечного результата. Управление развитием есть системный процесс, который предполагает кардинальное (существенное) изменение качеств системного объекта. В то время как инновация этого не предполагает. Развитие предусматривает, что должен измениться не один элемент образовательного процесса, а несколько взаимосвязанных элементов, что, естественно, требует усложнения процесса управления. Например, профессиональное учебное заведение (педагогический институт) осуществляет подготовку учителей по отдельным учебным предметам естественнонаучного цикла. Изменились внешние экономические и политические условия в стране, стратегические цели образования, поэтому требуется переориентировать учебное заведение на подготовку педагогов гуманитарного профиля и подготовку менеджеров образования. Изменение целей требует обновления профессорско-преподавательского состава ВУЗа, учебного содержания образования, материально-технической базы, принципов финансирования и оплаты труда, адаптации к рынку труда. Управление всеми этими процессами становится сложным и неоднородным по времени. А так как все эти перемены связаны друг с другом, то управление должно стать системным. Управление в таких случаях не может осуществляться одним человеком, а только командой, группой менеджеров при четком разделении функций. И очень важными становятся координация и согласование действий менеджеров между собой, проведение коллективной рефлексии. Управление развитием может включать в себя управление инновациями, но инновация не может полностью покрыть всё развитие.

Основными методами управления развитием становятся организация системного исследования объекта управления и естественных процессов (в том числе процессов функционирования),

рефлексия результатов исследования, проектирование будущего и отработка системной программы действий перевода объекта в другое состояние. Каждый из этих методов по отдельности представляет собой сложную в организации и проведении интеллектуальную деятельность, имеющую свои нормы и правила. Эффективность же процесса развития обусловлена взаимосвязью этих трех процессов. Проектирование может быть осуществлено, если предварительно проведено исследование и полученное знание включается в проектирование. В свою очередь проектирование порождает ряд исследовательских прикладных задач. Программирование возможно только тогда, когда есть результаты исследования и проектирования, чтобы провести сравнительный анализ ситуаций прошлого и будущего и отработать программу действий для развития. Программирование в свою очередь уточняет и корректирует проект и может вызвать необходимость в проведении дополнительного исследования.

1.7. Исследование, проектирование и программирование как методы управления развитием образования

1.7.1. Исследование как метод управления развитием

Исследование как таковое есть процесс получения знания об объекте, знания о его свойствах и характеристиках, определение объекта таким, какой он есть на самом деле. Исследование в управлении радикально отличается от научного исследования. В рамках управления оно имеет свою специфику и свой предмет. Если научное исследование ориентировано на получение некоторого идеального представления (модели, онтологии) об объекте, то управленческое исследование ориентировано на получение знания об объекте, которое необходимо для принятия адекватных решений и эффективных действий. То есть зона «употребления» знания, полученного в результате этих типов исследования, или прагматика исследования, разная. И, соответственно, для разных типов исследования необходимы разные методы. Метод исследования влияет на степень полноты и новизны полученного знания об объекте.

Управленец может использовать в своей деятельности знания, полученные в научном исследовании, однако предварительно необходимо согласование прагматики, рамок и целей проведенного исследования с управленческими задачами. Менеджер образования не может и не должен полностью доверять полученным в науке знаниям в силу того, что большая часть знаний, полученных в педагогике и психологии, адресована не столько управленцам, сколько педагогам. Кроме того, тип получаемого научного знания является онтологическим, а не деятельностным, и большей частью несистемным. В то время как объектом управления является системная деятельность в образовании. Управленцу необходимо знать, как ведет себя объект в тех или других условиях, то есть он остро нуждается в описаниях процессов, функциональных зависимостей (если... то...), в анализе деятельностных связей и отношений и т.д. Такая «нестыковка» типов знания (научного и деятельностного) и приводит к ситуации, когда управленец вынужден сам проводить исследование, используя собственные ресурсы и специфические методы.

Успешность проведения управленческого исследования во многом обусловлена самоопределением управленца и его готовностью признать несостоятельность уже имеющегося знания об объекте управления. Иными словами, должен быть предварительно реализован принцип «знаниевой пустоты», то есть произведено «обнуление» научного знания. Сущность этого принципа состоит в том, что управленец-исследователь вначале должен предположить, что он ничего не знает об объекте. Старые и имеющиеся знания мешают увидеть и обнаружить новые стороны деятельности, а значит, и правильно поставить проблему. Как говорят, правильно поставленная проблема — 90 % ее решения. Проблема есть знание о незнании. Описание области незнания и задает впоследствии направление исследования.

Выделяют следующие типы исследований в управлении:

- прикладное исследование, когда исследование проводится для применения полученного знания в каком-то определенном типе деятельности, результаты исследования описывают реальную деятельностную ситуацию и применяются как аргумент в принятии управленческого решения или дальнейших процессах управления (проектирование, программирование и т.д.);

• теоретическое исследование, когда встает задача отработать понятие, идеальную модель, теорию, функциональную зависимость и т.д. или воспользоваться уже имеющимися теоретическими представлениями для включения их в процессы руководства (постановки и осмысления целей, задач деятельности, делегирования прав, отработки норм контроля и т.д.) и рефлексивного управления развитием.

• исследование действием[6] как особый тип исследования в управлении, когда деятельностная ситуация изучается через реакцию, возникающую на действие самого исследователя-управленца в ситуации. То есть управленец «входит» в ситуацию (1), осуществляет там действие (2), возвращается в исследовательскую рефлексивную позицию (3) и анализирует, сравнивает ситуации до и после «включения» (рис. 10).

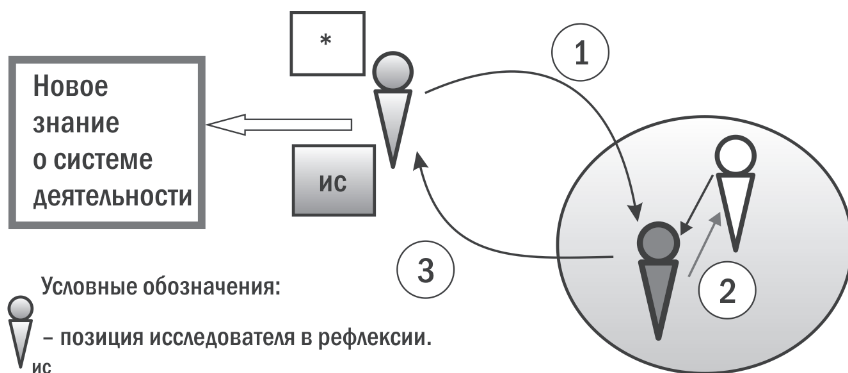


Рис. 10. Схема «исследования действием»

В зависимости от первоначальных аксиоматических и методологических установок управленца (отношение исследователя к объекту) выделяют следующие типы исследования:

• естественнонаучное исследование;

• гуманитарное исследование.

Естественнонаучная установка заключается в утверждении, что объект исследования существует как независимый от ис-

---

[6] Термин введен В.В.Мацкевичем в контексте исследования политической ситуации как гуманитарной технологии.

следователя, управленца и других позиций, то есть существует как природная данность. Поэтому избирается пассивный метод исследования — наблюдение, отслеживание, измерение, констатирующий эксперимент и т.д. И, как следствие, определяется соответствующий метод управления — корректирующий, совершенствующий функционирование.

Гуманитарное исследование предполагает зависимость объекта исследования (управления) от действий и предварительных установок и мышления исследователя-управленца. Знание об объекте, полученное в результате гуманитарного исследования, всегда относительно, а не абсолютно. Знание об объекте полностью не отражает реального состояния дел, то есть дефициентно. Полученное в ходе исследования знание является комплексным продуктом, вбирающим в себя и знание об объекте, и знание о деятельности исследователя. И каждый раз его нужно перепроверять и делать реконструкцию логики мышления и представлений самого исследователя. К методам, используемым в естественнонаучном исследовании, добавляются рефлексивное самоопределение исследователя, критика, анализ и реконструкция объекта исследования как объекта деятельности и мышления, активное воздействие на объект исследования (управления), формирующий эксперимент, теоретические обобщения и формулировка закономерностей.

По типу организации различают частные и системные исследования. Частные исследования направлены на изучение не всего объекта, а только какой-то одной его составляющей и могут проводиться как одним исследователем, так и группой.

Системные исследования проводятся командой исследователей, состоящей из специалистов разной квалификации из разных областей науки и практики. Системные исследования могут организовываться для изучения как простых объектов (или одного аспекта или проблемы), так и сложных системных объектов (системное исследование системного объекта).

Чем выше и шире уровень проблем, тем больше необходимость в проведении системных исследований. Например, анализ состояния непрерывной системы образования в Беларуси не может быть проведен только специалистами-педагогами или психологами либо специалистами, работающими на одной из ступеней не-

прерывной системы образования. Исследовательский коллектив должен включать в себя как специалистов в области экономики, так и специалистов в области управления, политики, культурологии, педагогики, методологии и т.д., то есть быть межпрофессиональным. Подобная организация работ позволяет получить достаточно полную и объективную картину, представление о реальном состоянии дел (рис. 11). В таких исследовательских коллективах встает проблема организации и «наладки» межпрофессиональной коммуникации, процессов критики и рефлексии, реконструкции метода и т.д. Предполагается, что у каждой профессиональной позиции свой предмет исследования. А то, что их объединяет, — общий объект исследования. Например, необходимо исследовать организацию учебного процесса в гимназии.



Рис. 11. Схема системного исследования

Объектом исследования является учебный процесс. Педагог, приступая к исследованию, в первую очередь будет рассматривать специфику процессов обучения и воспитания. Управленец — процесс организации в учебном заведении, психолог — особенности психических процессов у учащихся и педагогов. Предмет исследования есть не столько часть или элемент объекта, сколько то, что усматривается из позиции исследователя, и зависит от специфики этой позиции. Задача методолога в системных исследованиях — организовать коммуникацию и кооперацию между разными исследователями с учетом различий их предметностей.

Основными принципами проведения системных исследований, гарантирующими получение качественного результата, становятся:

· организационная, правовая и институциональная ***независимость*** исследователей от системы управления образованием, которая исследуется;

· ***рефлексивность и критичность***, что означает необходимость организации общего рефлексивного, коммуникативного, экспертного и других интеллектуальных процессов в системном исследовании;

· ***рамочность и программность***, что означает необходимость координации различных видов работ во времени и пространстве и удержание общей цели исследования.

Исследование становится механизмом развития только при условии, если:

· проводится для целей и задач развития ситуации, деятельности и мышления;

· результаты исследования применяются в проектировании и программировании будущей деятельности;

· по результатам исследования принимаются управленческие решения, направленные на изменение объекта управления.

Если характеристика системности применяется к объекту, то он представляется как состоящий из нескольких взаимосвязанных элементов. В рамках деятельностного подхода объект исследования всегда рассматривается как система деятельности. Например, необходимо исследовать систему управления персоналом в учебном заведении. Объектом исследования является система управления персоналом, а не персонал. Причем управ-

ление персоналом рассматривается как система деятельности, а именно необходимо выявить:

- в чем состоят *цели* и основное предназначение управления персоналом в учреждении образования;
- через какие *процессы* эти цели и задачи реализуются;
- *кто* осуществляет управление персоналом в учебном заведении;
- *какие методы и средства* используются в управлении персоналом;
- как организована *позиционная структура* управления персоналом; каков тип взаимодействия и кооперации управленческого звена;
- какова *квалификация* кадров, осуществляющих управление персоналом в учебном заведении.

Представление о системе деятельности в логике «цели — процессы — функции — организованности деятельности — морфология» определяет универсальную методологию любого управленческого исследования (табл. 4).

Таблица 4

Этапы исследования системного объекта управления

№ п/п	Наименование этапа, исследовательская задача	Метод исследования
Объект исследования — _______________ как система деятельности		
1.	Выявить основные функции и предназначение системы деятельности	Сбор информации, фактологический и сравнительный анализ, проблематизация
2.	Определить основные деятельностные процессы и механизм функционирования системы деятельности	Сбор информации, сравнительный анализ, процессуальное моделирование, проблематизация
3.	Определить систему позиций и механизм взаимодействия в системе деятельности	Сбор информации, сравнительный анализ, позиционное моделирование, проблематизация
4.	Выявить организационную структуру системы деятельности	Сбор информации, сравнительный анализ, структурное моделирование, проблематизация
5.	Определить квалификацию кадров в данной системе деятельности и их соответствие нормативам	Сбор информации, аттестация кадров, сравнительный анализ, проблематизация

Результатом управленческого исследования является получение представлений о том, как устроена система деятельности на самом деле, и формулировка проектных задач.

Как показывает практика переподготовки менеджеров образования по курсу «Проектирование и программирование в образовании», самым большим затруднением для слушателей является разведение объекта управления и собственно самой системы управления. Например, ставится задача исследовать систему управления методическим обеспечением в учебном заведении. Однако большинство слушателей начинают исследовать саму методическую службу в учебном заведении, а не систему управления. Действительно, и методическую службу, и управление можно представить как разные системы деятельности. Управленец должен уметь исследовать и проектировать множество разных объектов. Каждый раз встает вопрос о четкой фиксации того, что именно исследуется и где именно ищется проблема: в самой методической службе или в управлении методической деятельностью.

Любому исследованию предшествует процесс *самоопределения и концептуализации.* Концептуализация есть сложный интеллектуальный процесс по разработке принципов, понятий, представлений и схем, связанных с темой исследования и проектирования. Полученная в ходе такого процесса концепция становится нормой и своеобразным стандартом, критерием, идеальной рамочной конструкцией, относительно которой дается оценка реальному состоянию систем деятельности, формулируется проблема, разрабатываются проектная идея и проект будущего. Концепция есть представление об идеальном, о должном состоянии объекта. Концепция помимо презентации понятийного и логического аппарата исследования и проектирования, оценки сложившейся ситуации по проблеме должна содержать обоснование для реализационных действий. Функция концепции на «переброс в будущее» является самой важной в рамках развития систем деятельности.

В рамках развития систем деятельности к концепции предъявляется также требование на ее задачную относительность и постоянное обновление, гибкость. Под каждую новую проектную задачу необходимо разрабатывать другие операциональные по-

нятия, выстраивать новые рамки, конструировать новые идеальные схемы и т.д.

1.7.2. Проектирование как метод управления развитием

Проектированием называется деятельность по промысливанию качественных характеристик объекта, который должен состояться в будущем. Проектирование является скорее интеллектуальным процессом, чем техническим, хотя в обязательном порядке включает технические методы. В результате проектирования формируется представление о том, чего еще нет в реальности. Но в проектном мышлении действует установка — то, что должно быть в будущем, более реально, чем то, что уже состоялось в прошлом. Деятельность проектирования является первичной по отношению к полученному проекту. Проект есть результат проектирования.

В отличие от концепции проект не является абстрактным и идеальным. Проект есть то, что продвигает реализацию концепции с максимальным учетом реально сложившихся условий и ситуации, в которой предполагается проект реализовать. Проект должен быть реалистичным. Главной же характеристикой концепции являются ее идеалистичность и теоретичность. Поэтому проект всегда конкретен и привязан к месту и времени.

Необходимо четко различать проектирование как процесс разработки проекта и проектирование как системную реализацию некоторого замысла в проектном режиме. А также различать проектирование деятельности и проектирование технических объектов. Традиционно в образовании использовалось именно проектирование технических объектов: здания школы, учебного плана, учебников, школьного оборудования. Проектирование систем деятельности гораздо сложнее технического проектирования, поскольку формулирует не материальные, а гуманитарные, абстрактные сущности: новые цели, задачи, процессы, системы профессиональных кооперации, деятельностную среду и т.д. В принципе проектировать можно все, но не всегда это необходимо. Проектировать нужно только тогда, когда есть проблемы или когда есть потребность, заказ на проектирование. В других случаях оно становится бессмысленным и нереалистичным.

Выделяются следующие типы проектирования:

1. гуманитарное и социальное проектирование (или проектирование систем деятельности, деятельностных сред и т.п.);

2. техническое проектирование (проектирование технических и материальных объектов);

3. системное проектирование, когда проект разрабатывается межпрофессиональным коллективом (по аналогии с системным исследованием).

Условием успешного и эффективного проектирования является наличие результатов проведенного исследования и анализа ситуации, а также разработанная концепция (рис. 12). Методы,



Рис. 12. Схема проектной деятельности

которыми пользуются при проектировании, достаточно разнообразны: системное моделирование и конструирование, выбор прототипа, расчет параметров системы, схематизация, сравнение, обобщение и т.д.

В зависимости от выбранного метода можно различать проектирование по прототипу и проектирование без прототипа. Прототип есть прообраз, образец объекта, который берется за основу при решении новой проектной задачи. В проектировании по прототипу в обязательном порядке необходим этап рефлексивной «привязки» и адаптации прототипа к реальным условиям, а также должен действовать механизм сохранения авторских прав и патентоведения.

Проектирование по прототипу довольно часто используется в образовании. Новые образовательные технологии и методики (французских мастерских, модульные технологии, развивающего обучения и т.д.) так или иначе имеют первичный авторский прототип, который берется как базовый и переносится на разные экспериментальные площадки. Можно привести пример и более масштабного проектирования — разработка стандартов систем образования. Стандарты в принципе невозможно разработать без использования уже имеющихся эталонов и норм, безотносительно к другим системам образования и тем внешним условиям и требованиям, которые уже реально существуют.

Проектирование без прототипа используется не так часто в образовании. Результатом такого проектирования является создание абсолютно нового образца или объекта, аналогов которого в прошлом не существовало.

Предлагается следующая последовательность этапов проектирования:

- уточнение принципов, ценностей, установок, концепций;
- формулировка и конкретизация проблемы (на основании исследования);
- выдвижение гипотез, версий, новых представлений, проектных идей, поиск прототипа и т.д.;
- системное моделирование и конструирование объекта;
- создание опытного, экспериментального образца;
- принятие управленческого решения по внедрению и реализации.

Основными показателями качества проекта являются:

- аргументированность и доказательность проблемы;
- декларирование принципов проектирования и самоопределение проектировщиков, что дает право на авторство;
- системность и полнота проекта, степень его разработки;
- новизна проектных идей;
- корректность и обоснованность использования прототипа;
- квалифицированность авторского коллектива;
- реализуемость проекта и ресурсная обеспеченность проектирования.

1.7.3. Программирование как метод управления развитием

Базовым реализационным процессом в развитии является программирование. Программирование есть форма организации проблемного мышления и деятельности, предполагающая промысливание путей, средств, механизмов перехода из прошлого в будущее (рис. 13). Результатом программирования является программа, описывающая укрупненные деятельностные процессы, обеспечивающие движение и динамику изменений систем деятельности, и позволяющая эффективно управлять этими изменениями. Программа рассматривается как основной инструмент управления, который обеспечивает запуск реализационных механизмов развития.

Программа может быть представлена в разных вариантах:

- Как рамочный инструмент (оболочка), описывающий общие цели, ценностные установки и укрупненные направления деятельности, гарантирующие изменение и развитие. Такого типа программа не привязывается к проектным вариантам, разработанным до программирования, а наоборот, начинает предопределять разработку будущих проектов и инициатив и переориентировать субъектов деятельности и действующие социальные институты на новый режим работы.
- Как описание деятельности и видов работ для реализации конкретного проекта. Такая программа привязана к ранее разработанному представлению о будущем. Задача программирования в таком варианте состоит в разработке наиболее оптимальных и экономичных вариантов реализации, в просчете всех необходимых ресурсов для реализации проекта с учетом реальных условий.



Рис. 13. Программирование в схеме шага развития

Программирование в первом и втором вариантах отличается по принципам и масштабам работ, по уровню интеллектуальной составляющей. В первом варианте программирования интеллектуальный вклад является самым значительным и определяющим. Кроме того, получение качественного интеллектуального продукта требует организации коллективных мыслительных работ. Во втором варианте программирование носит технико-технологический характер, оно становится профессиональной работой специалистов в области логистики, финансового менеджмента и ресурсосбережения.

Независимо от типа программирования, программа должна содержать описание принципов и приоритетов развития, замысел

и предполагаемые направления работ, необходимых ресурсов и времени.

Предлагаются следующие этапы программирования:

1. Определение временного и пространственного *масштаба* программирования. В проектировании и программировании будущее становится более определенным, потому что точно устанавливаются конкретное место реализации (например, гимназия № 1 г. Гродно, система профессионального образования в Брестской области, общее среднее образование Беларуси и т.д.), начало и желаемый срок окончания реализации. Выделяют несколько уровней пространства программирования:

- микроуровень (масштаб отдельной организации, группы организаций, ассоциаций и т.п.);
- мезоуровень (масштаб региона, города, административной территориальной единицы и т.д.);
- макроуровень (масштаб страны, отдельно взятого государства и т.д.);
- метауровень (масштаб межстрановых и геополитических отношений, региона группы стран и т.д.);
- мегауровень (глобальный масштаб).

2. Определение *видов работ* для реализации проекта на основе сравнения результатов исследования и проектной картины, или полный ответ на вопрос: «Что нужно делать?». Все направления работ заносятся в таблицу и кодируются. Таблица впоследствии становится основанием для составления сетевого графика работ.

Исходным материалом для программирования являются результаты исследования системы деятельности, концепция развития и проектное описание будущего состояния объекта.

3. Разработка *сетевого графика* и последовательности реализации направлений программы. В зависимости от выбранной комбинации проведения работ во времени различают последовательное, параллельное и смешанное (последовательно-параллельное) программирование. Преимуществами последовательного программирования являются относительная экономия финансовых и людских ресурсов, простота управления, недостатком — необходимость большого отрезка времени для получения конечного результата. Параллельное программирование (когда несколько видов работ осуществляется одновременно) эффективно по вре-

менным параметрам. Однако требует соответствующего рефлексивного и логистического управления, организации и координации работ. Пример сетевого графика по программе развития гимназии по проблеме реорганизации методической службы приведен в табл. 5.

4. Составление *ресурсной карты* для реализации проекта и программы. Устанавливаются требования к ресурсам (цели, знания, квалификация, финансы, недвижимость, оборудование), которые необходимы для эффективной реализации. В программировании определяются не только характеристики ресурсов, но и их перемещение во времени (логистика), способы поиска, воспроизводства, утилизации и т.д.

5. Прогнозирование реализационных *рисков*. Определяются негативные факторы, которые могут повлиять на ход программы, отрабатываются способы их минимизации, разрабатываются возможные сценарии и версии разворачивания программы.

6. Определение *типа управления* программой. По типу управления различают рефлексивное и нерефлексивное программирование. Рефлексивное программирование имеет установку, что ситуация может изменяться, что невозможно все спроектировать и заранее предугадать. Поэтому требуются гибкое и оперативное реагирование на ход программы, внесение коррекций вплоть до полной отмены программы или перепрограммирования. Рефлексивное управление призвано в опережающем режиме прогнозировать зоны ближайших изменений, возможные последствия тех или иных действий, удерживать и согласовывать стратегические цели и тактические действия, связывать реальность с желаемым. Для рефлексивного управления организуются соответствующий мониторинг и сбор информации. Нерефлексивное программирование фактически приводит к формам планирования.

В практике образования часто путают планирование с программированием. В большинстве случаев это происходит по причине нечетких и размытых представлений о развитии деятельности. Развитие подчас заменяется т.н. «совершенствованием», «улучшением» и т.д. Различение плана и программы возможно только в рамках категориальной пары «функционирование—развитие». Планирование есть нормативная функция менеджмента, которая должна осуществляться, когда организация

находится в режиме функционирования. Программирование же должно задавать развитие, а не закреплять и повторять формы планирования.

На формальном уровне в документальном описании мероприятий и действий план и программу действительно сложно различить. Определить статус документа (план или программа) возможно только на сравнении ранее разработанных и осуществленных планов и программ, а также необходимо проанализировать деятельность по их реализации на предмет применяемых методов и стилей управления. Программирование и планирование нельзя сводить к непосредственной разработке некоего документа. Как программирование, так и планирование есть сложные виды управления, позволяющие мобилизовывать персонал организации и задавать осмысленность и координацию деятельности в больших коллективах.

План в отличие от программы предполагает обязательное выполнение всех видов работ, независимо от возникающих по ходу затруднений и проблем. План есть механизм приведения к норме всех возникающих по ходу отклонений в деятельности. Программа же разворачивается в условиях, когда норма деятельности четко не определена, но однозначно понятно, что изменения и перемены необходимы и их нужно каким-то образом организовывать. Программа необходима скорее для запуска развития, а не для обязательного выполнения всех видов работ. Кроме того, программа и программирование являются гибким механизмом, то есть допускается изменение по ходу как отдельных направлений деятельности, так и программы в целом.

После проведения работ по проектированию и программированию проект и программа оформляются в соответствующий документ, имеющий следующую структуру:

1. Введение. Во введении авторы декларируют свое самоопределение в концепции развития, а также раскрывают актуальность и значимость на современном этапе развития системы деятельности.

2. Концепция проекта и программы. Раздел должен содержать обоснование исследовательского и проектного подходов, основных принципов проектирования, понятийный аппарат, концептуальную идею (представление о должном).

3. Результаты исследования, анализ ситуации. Раздел должен содержать краткую методологию исследования, формулировку проблем, конечные выводы и следующие из них проектные задачи.

4. Проектная часть. В разделе дается описание будущей системы деятельности, которая должна быть осуществлена на конкретной площадке в определенное время.

5. Программа реализации. В разделе даются обоснование сроков реализации, виды работ, обоснование оптимального комбинирования процессов, сетевой график, ресурсные карты, описание типа управления проектом и программой.

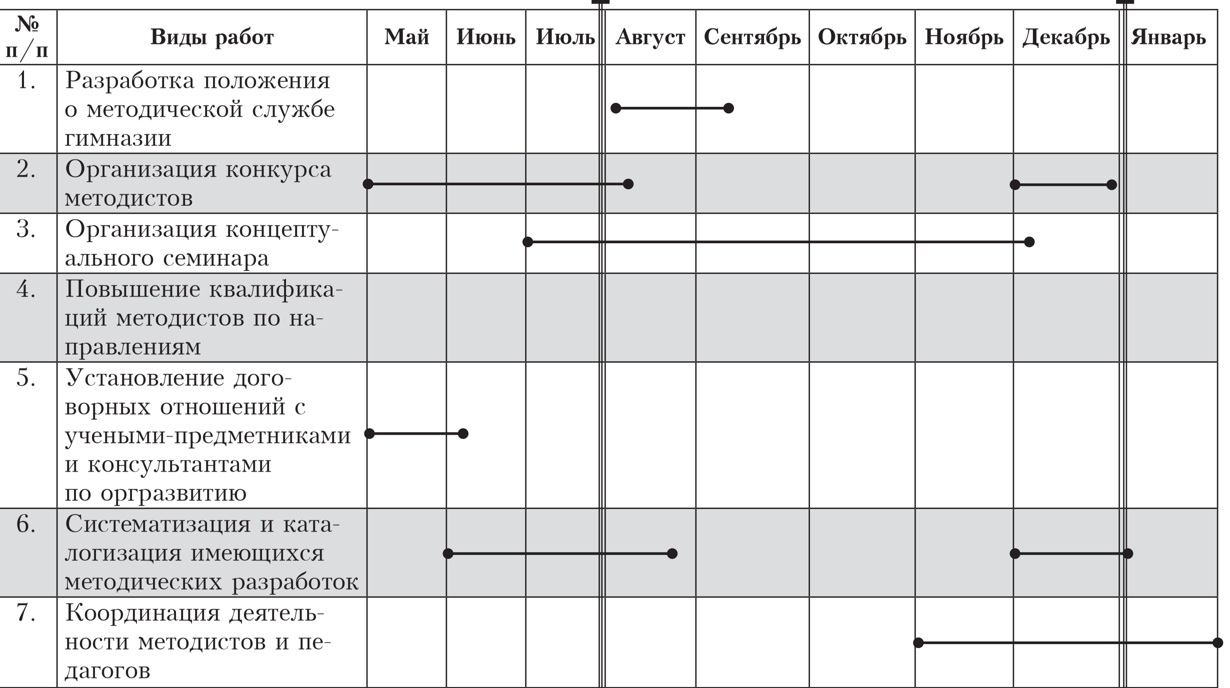
6. Заключение. В заключении авторы проекта осуществляют самооценку и самоэкспертизу проекта и программы по определенным критериям и дают обоснование по реализации.

1.7.4. Экспертиза и реализация проектов и программ развития

Любой проект и программа требуют своей реализации в конкретных условиях деятельности. Для адекватного принятия управленческого решения требуются организация и проведение экспертизы разработанных проектов и программ. В идеале как само проектирование и программирование, так и экспертиза осуществляются при наличии заказа на данные виды работ. В образовании заказчиками могут быть менеджеры разного уровня: от министра образования до директора школы или учредителей учебных заведений, имеющие полномочия принимать решения по реализации проектов и программ и распоряжаться соответствующими ресурсами. Кооперативная деятельность в системе проектирования, программирования, экспертизы и реализации сложна в плане организации двусторонних и многосторонних коммуникаций, распределения и соблюдения полномочий. Так, главным принципом при проведении экспертиз является независимость оценки, которая достигается за счет подбора профессионального экспертного совета. Проектировщик и программист не могут выступать в роли экспертов собственных проектов и программ. Управленец назначает и организует экспертизу в первую очередь для того, чтобы получить объективную, а не субъективную оценку по соответствующим критериям и показателям.

Таблица 5

Сетевой график программы развития гимназии №1 г. N «Реорганизация методического обеспечения гимназии»



№ п/п	Виды работ	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь
1.	Разработка положения о методической службе гимназии									
2.	Организация конкурса методистов									
3.	Организация концептуального семинара									
4.	Повышение квалификаций методистов по направлениям									
5.	Установление договорных отношений с учеными-предметниками и консультантами по оргразвитию									
6.	Систематизация и каталогизация имеющихся методических разработок									
7.	Координация деятельности методистов и педагогов									

Условные обозначения:

— рефлексивные срезы в программе;

— деятельностные процессы.

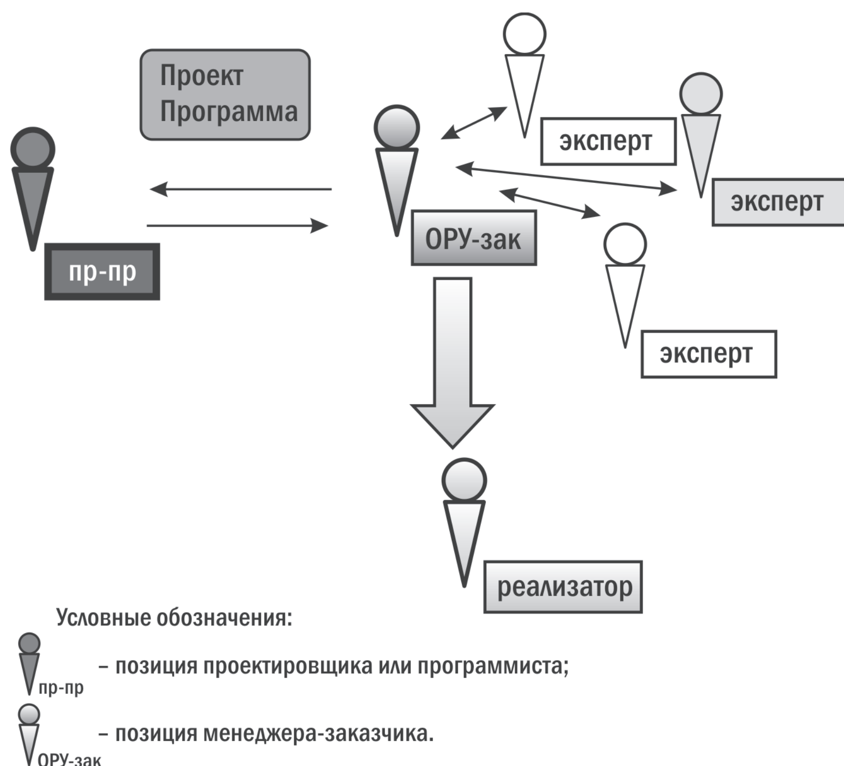


Рис. 14. Схема кооперативной деятельности при проведении экспертиз

В зависимости от выбранной формы экспертизы (круглый стол, экспертный опрос, рейтинговая оценка, телефонный опрос и т.п.) управленец организует взаимодействие между экспертами.

Заказчик экспертных работ предварительно должен:

· определить квалификационные требования к экспертам. Экспертами проектов и программ могут быть профессионалы-предметники в определенной области, методологи, философы, специалисты по проектированию и программированию, а также потенциальные «пользователи» и реализаторы проектов и программ;

· определить критерии и показатели, по которым необходимо оценить проект и программу развития. Проекты и программы

развития рекомендуется оценивать по критериям научной обоснованности, полноты и системности, технологичности, реализуемости, реалистичности и экономической эффективности;

- составить форму для экспертного опроса или интервью.

По результатам экспертизы менеджер принимает решение о реализации проекта и программы развития. Одним из главных принципов является делегирование полномочий на реализацию непосредственно авторам и разработчикам проектов и программ. Только через такой механизм начинает работать система ответственности и сохранения авторских прав. Если проектировщики не могут начать реализацию, то полномочия делегируются другим ответственным лицам, но при этом организуется коммуникация между проектировщиками и реализаторами по передаче замысла в форме совместных совещаний, конференций, семинаров, переговоров и т.п. Сложность реализации современных проектов и программ развития состоит в том, что они носят коллективный характер. Поэтому менеджер должен концентрировать свое внимание не только на сути самих проектов и программ. Не менее значимым является определение типа и формы управления коллективной деятельностью всех участников реализации: авторитарной или демократичной.

1.8. Организационные структуры в системах образования

СТРУКТУРА (от лат. *structura* – строение, расположение, порядок) – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

ОРГАНИЗАЦИЯ (франц. *organisation*, от ср.-век. лат. *organizo* – сообщаю стройный вид, устраиваю) – 1) внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленные его строением… 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого… 3) объединение людей, совместно реализующих программу или цель и действующих на

основе определенных правил и процедур. Понятие применимо к биологическим, социальным и некоторым техническим объектам, фиксируя динамические закономерности, то есть относящиеся к функционированию, поведению и взаимодействию частей; обычно соотносится с понятиями структуры, системы, управления [9].

Логика применения представлений системного подхода в оргпроектировании такова, что устанавливаются вторичность и зависимость организационных структур по отношению к назначению, целям и процессам деятельности. Если исчезает цель деятельности, необходимость в структуре также пропадает. Она становится пассивным ресурсом, который может быть или ликвидирован, или использован для решения других задач. Перевод систем образования на структурно-функциональный и морфологический уровни возможен, когда произошло самоопределение субъекта деятельности в целях и приоритетах развития, реформирования.

Практика управления в образовании показывает, что принцип вторичности оргструктур по отношению к целям и процессам не выполняется. Существует предельная ценностная установка у управленцев, что без организации деятельность вообще не может состояться. При этом забывается, ради чего эта организация существует. Такая ценностная установка во многом и объясняет неспособность многих организаций выполнять цели и задачи. Вроде бы и люди есть, и квалификации, материально-технических ресурсов достаточно, а деятельность в целом не осуществляется. Особенно явно это проявляется в период реорганизации тех или иных структур в образовании. Стало привычным делом сначала создавать структуру и только потом определять, какую функцию эта структура должна выполнять и какие процессы в ней должны протекать. Все с точностью до наоборот: группа людей соорганизуется в команду, под команду создается и регистрируется структура, только потом они начинают проектировать процессы деятельности и задумываться, а что же нужно делать. Иногда этапы проектирования и рефлексии целей деятельности могут вообще отсутствовать, тогда деятельность начинает осуществляться интуитивно и хаотично. Результат все равно будет. Только не представляется возможным его оценить, проанализировать в силу неопределенности целей и задач.

Организационные структуры могут существовать как выполняя задачи, так и не выполняя их. Ценности в существовании самих структур нет никакой, если внутри их не выполняются целенаправленная работа и деятельность.

Классический менеджмент в основном описывает логику и технологию построения структур и организаций, основанную на опыте менеджмента или на кибернетическом подходе. Выделяют различные типы структур: горизонтальные и вертикальные, линейные, линейно-функциональные, матричные, проектные, пирамидальные, формальные и неформальные, сетевые и т.д. [19; 20]. Такая логика не противоречит деятельностному подходу, с одной лишь существенной оговоркой. В рамках деятельностного подхода цели деятельности являются первичной, объемлющей рамкой по отношению к структурам и организациям. Построение организационных структур есть результат технической и профессиональной работы. Однако для такой работы необходимы соответствующие прагматические и концептуальные основания. Структуры организуются под задачу. Главное же — понимание и осмысление общих стратегических целей, предназначения того или иного элемента в системе деятельности.

Организационные структуры не являются постоянными и неизменными. Они должны меняться и развиваться. Но должна изменяться не столько оргструктура или ее название (формальный подход), сколько сама деятельность в ней или элементы деятельности: цели, методы, средства, люди (содержательный подход). Структурные и организационные связи во всем их многообразии должны отражать и соответствовать, а не противоречить логике основной деятельности.

Деятельностный подход предполагает, что в менеджменте активной деятельности по созданию структур и организаций должен предшествовать мыслительный процесс по формированию миссий, концепций и целей организаций. И эти цели могут отрабатываться по-разному:

- Цели могут привноситься извне, свыше, поэтому в системах подчинения не оспариваются, сразу принимаются к исполнению.
- Цели могут формироваться самостоятельно, независимо от структур подчиненности, инициироваться «снизу».

В зависимости от содержания и сложности целей деятельности и способа их передачи формируются соответствующая системная структура и морфология, соответствующий тип управления в организации и вне ее.

В образовании необходимо четко различать оргструктуры системы учебных заведений и оргструктуры системы управления образованием. Существующая система образования и система управления образованием структурно построены преимущественно как вертикальные, внутри каждой структуры присутствует своя внутренняя организация деятельности образования (рис. 16, 17).

Система учебных заведений выглядит как непрерывная. Однако непрерывными могут быть процессы, а не структуры. Так какой же процесс имеется в виду, когда мы говорим о непрерывности системы образования? Процесс естественного физиологического развития человека или процесс структурной преемственности? Или и то и другое? В основу принципа непрерывности традиционно заложены:

• *принцип правопреемственности* между разными ступенями образования, что отражает логику перехода от одной ступени образования к другой. Например, абитуриент не имеет права поступить в ВУЗ, если он не закончил школу, и т.д. Непрерывность достигается за счет установления норм «стыковки» между разными ступенями образования и сроков обучения на каждом уровне;

• *принцип возрастного ограничения*, что означает установление нормативов возраста при поступлении в то или иное учебное заведение.

Современные теоретики в области педагогики отмечают, что этих принципов для формирования непрерывной системы образования явно недостаточно. В дополнение к существующим принципам должен быть заложен принцип рамочности и непрерывности типов содержания образования. Непрерывным является постоянный процесс освоения определенного типа содержания образования. Человек на каждом уровне образования получает в соответствии с его возрастными возможностями определенный набор знаний, умений, навыков (ЗУНов), способов деятельности и мышления, норм поведения с обязательным их применением на

практике. Этот процесс должен быть постоянным и утилитарным, то есть освоенное содержание образования должно быть применено, «использовано»: в профессии, повседневной жизни и т.д.

Только при условии рассмотрения непрерывности в ракурсе содержания образования, принцип структурной преемственности перерождается в принцип технологической преемственности, то есть между разными ступенями образования должны существовать не только правовые «стыковки», но и стыковки в технологиях и содержании учебно-воспитательного процесса.

Если процесс прерывается (например, обучающийся перестает осваивать определенный тип знаний или перестает их использовать), то это означает, что система образования работает «вхолостую». Но структурная иерархия тут абсолютно ни при чем: наличие учебных заведений по уровням или ступеням не гарантирует соблюдение содержательной и технологической непрерывности образования.

Таким образом, ошибочно рассуждать о непрерывности в образовании на структурном уровне, первоначально эта проблема ставится на процессуально-системном уровне образования.

На современном этапе представление организационной структуры образования как вертикальной является устаревшим. Вертикальная структура системы образования полностью не отображает всего многообразия типов образовательной деятельности и учебных заведений. В рыночных и развитых системах деятельности образование рассматривается не только по вертикальной, а по секторной (секторальной) схеме (рис. 15).

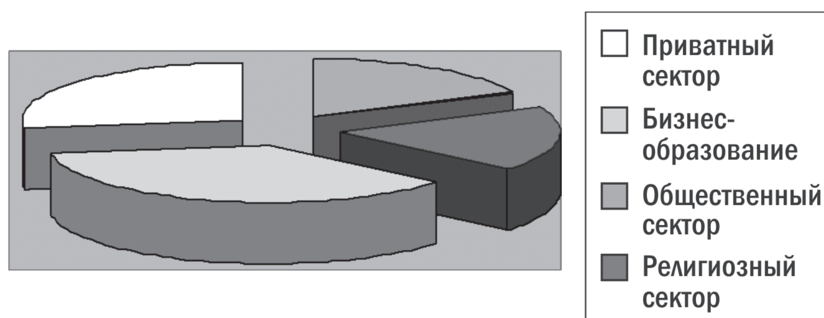


Рис. 15. Секторная структура системы образования

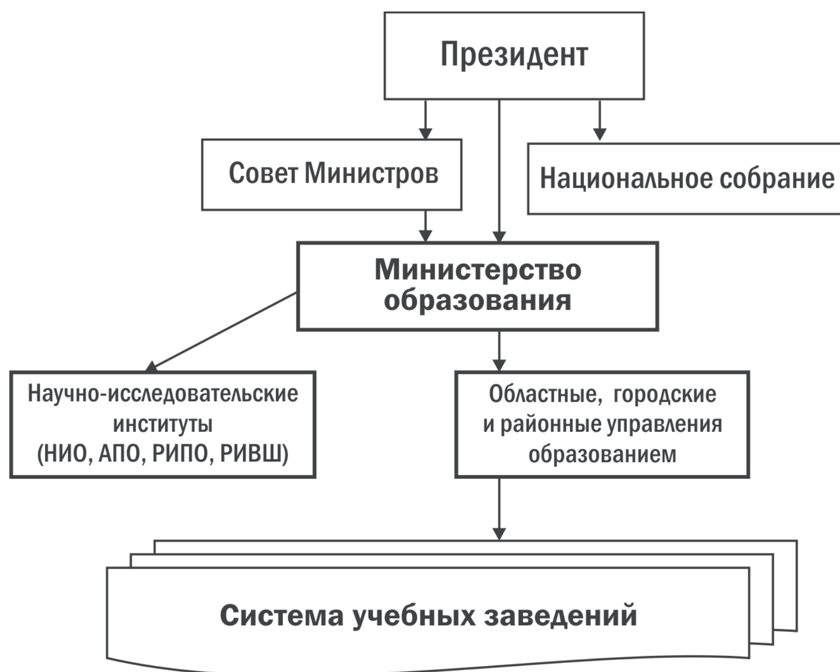


Рис. 16. Схема управления образованием в Беларуси по состоянию на 2010 год

Секторная структурная схема образования в отличие от вертикальной является более современной и демократичной, так как реализация множественных целей и задач образования распределяется одновременно по разным специализированным сферам, каждый сектор независим в принятии управленческих решений от другого. Такая схема изначально задает демократичность системы. Взаимосвязь между секторами осуществляется на основе установления партнерских и договорных отношений сотрудничества. Такая схема способствует становлению и развитию рынка образовательных услуг.

Вертикальная схема имеет жесткую централизованную систему управления. И чем больше вертикаль, и чем больше задач необходимо выполнять, тем труднее принятие управленческих решений, а подчас оно становится невозможным. Вертикальная

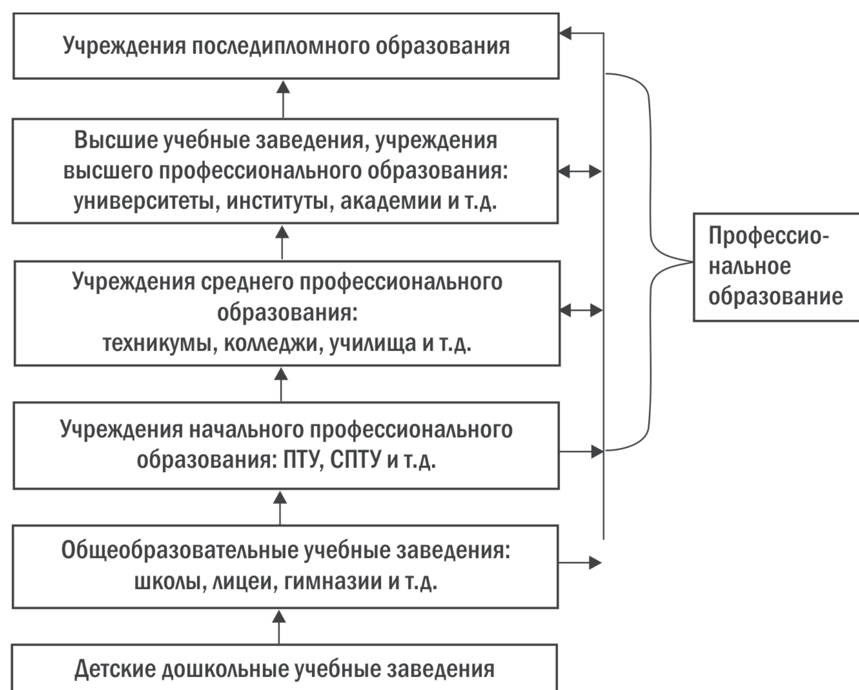


Рис. 17. Система учреждений образования в Беларуси

система живет за счет своей устойчивости, привнесение в нее новых целей может ее разрушить. Поэтому вертикальная система управления образованием автоматически оберегает себя от новизны и изменений, больше соответствует реализации принципа единоначалия и централизации, сама по себе независимо от человеческого фактора может быть источником коррупции и административных нарушений.

В период реформ, когда ставится задача перехода от административных к рыночным отношениям, вертикальная организационная структура образования постепенно должна трансформироваться в секторную. Это возможно через передачу государством другим секторам (негосударственному, религиозному и т.д.) прав и ответственности за выполнение различных функций образования. Государственный сектор в первую очередь должен

гарантировать качество образования по минимуму бесплатных услуг всеобщего образования, закрепленных Конституцией[7]. Все, что сверх этого, может передаваться и делегироваться другим субъектам образования с сохранением за государством права выдавать лицензию на образовательную деятельность. Функция контроля за качеством образования как таковая должна перейти независимым и общественным экспертным структурам, так как государство в рыночной системе становится таким же равноправным участником рынка, как и другие секторы, и не может в одностороннем порядке всем субъектам образования ставить задачи и всех контролировать.

Такая специфика перехода от централизованной плановой системы образования к рыночной в особенности относится к сфере профессионального образования, системе повышения квалификации и переподготовки кадров. Так как профессиональное образование напрямую зависит от состояния рынка труда, рынка производства и рынка услуг, то и регулироваться должно самим рынком, спросом и предложением. Функция планирования выпуска специалистов, определения специальностей и квалификаций при этом совсем не отменяется, а передается маркетинговым службам каждого учебного заведения, осуществляющего подготовку кадров. Государство может заказывать и планировать подготовку специалистов для своих нужд учебному заведению, однако это не исключает право учреждений профессионального образования вести самостоятельно свою деятельность, заключать договора и получать заказы на подготовку специалистов от других субъектов хозяйствования.

Внутренняя структура учебных заведений должна складываться в зависимости от специфики оказываемых образовательных услуг и выбранных принципов управления учреждением образования. Однако нужно четко понимать, что не структура определяет тип учебного заведения (институт, академия, университет, колледж, лицей, гимназия), а базовый образовательный процесс. Созданная структура может способствовать успешной реализации этого процесса или препятствовать ей.

[7] По Конституции Республики Беларусь ее гражданам гарантируется бесплатное базовое среднее образование.

На наш взгляд, не может существовать единого норматива или рекомендации, какова должна быть структура для всех типов учебных заведений. Универсализм в такого рода проблемах скорее вредит, чем помогает. Внутри самого учебного заведения менеджеры должны лучше знать, какая структура будет наиболее эффективной, и сами проектировать ее. Вышестоящие органы управления образованием могут только помогать, советовать, рекомендовать, а не устанавливать в принудительном порядке определенный тип организационной структуры учебного заведения. Они могут определять общий финансовый ресурс для учебного заведения, периодически осуществлять аудит, экспертизу, но определять все до мелких подробностей структуры и штатного расписания не совсем оправданно в условиях рынка.

Часто менеджеры образования, определяя структуру своего учебного заведения, руководствуются общепринятыми стандартами. Например, принято утверждать, что высшие учебные заведения, академии должны в своей структуре иметь кафедры и деканаты. Функциональный анализ позволяет каждой структуре приписать соответствующую функцию (кафедра — содержательное обеспечение учебного процесса, деканат — организационное обеспечение). Казалось бы, все верно. Однако разделение функций может привести к полному их отделению друг от друга и потере единой стратегической цели образования в учебном заведении, выполнению оргструктурами несвойственных им функций, разрастанию штатного расписания (что на самом деле и происходит). Помимо полной функционализации необходимо также обеспечить обратный процесс, связующий эти функции. Связь может осуществляться через рефлексивную систему управления целями. Например, проведение раз в месяц управленческого семинара, координирующего деятельность разных структур внутри учебного заведения и восстанавливающего первичные рамки и цели деятельности.

Иногда целесообразно не разъединять функции по структурам, а объединять их в одну. Как для первого варианта, так и для второго предварительно требуется определение иерархий и значимости каждой функции в общей системе деятельности, определение главных и инфраструктурных (обеспечивающих) функций. Например, содержательная функция обеспечения учебного процесса является более значимой, чем организационная или информаци-

онная. Тогда целесообразно укрупнить кафедры и в их штатное расписание включить специалиста по организации (методиста), не создавая факультеты и деканаты, в особенности, если контингент студентов по определенной специальности невелик.

Административным и централизованным системам управления наиболее адекватна вертикальная иерархическая структура. Встает вопрос, какая структура наиболее соответствует рефлексивному типу управления? Рефлексивная система управления характеризуется наличием в ней отдельных элементов, которые и осуществляют рефлексию, независимо от уже существующей базовой структуры, какая бы она ни была по типу (вертикальная, горизонтальная, линейная и т.д.). Рефлексивность задается на верхнем структурном уровне как интеллектуальный управляющий фокус, равноположенный (горизонтальный) элемент с традиционной системой управления. Поэтому рефлексивный фокус управления начинает размывать жесткую вертикальность и

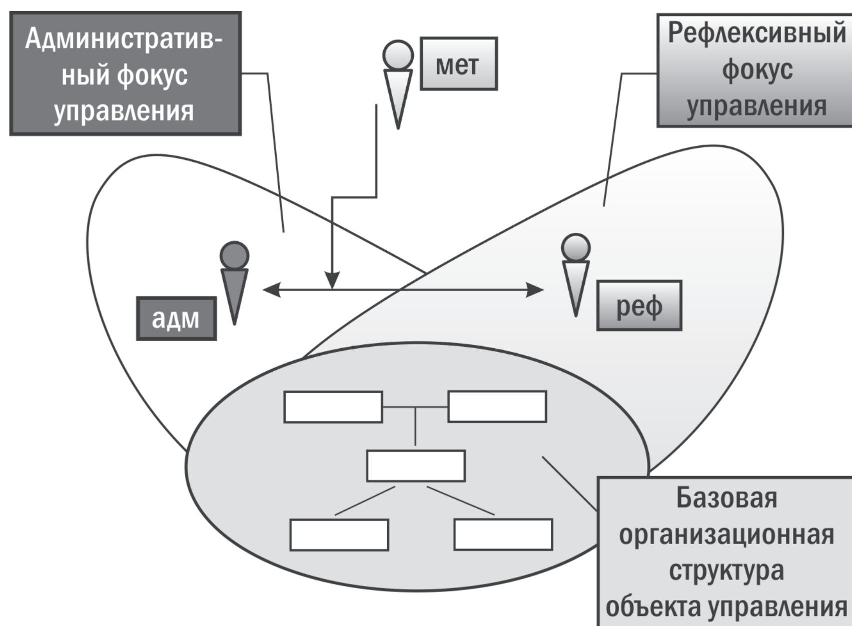


Рис. 18. Смешанная схема управления учреждением образования

единоначалие в административном управлении, возникает зона независимой критики и дискурса, что делает систему управления демократичной и готовой к переменам (рис. 18).

Формирование нескольких фокусов управления требует координации и согласования их деятельности. Такую задачу решает методологический фокус управления. Потребность в такого рода структуре «третейского судьи» возникает в сложных и укрупненных системах деятельности, когда согласовать действия между административным и рефлексивным фокусами не представляется возможным. Если же такое согласование достигается без проблем, методологический фокус может быть исключен.

Оба варианта не являются совершенными. Поэтому в реальной практике используются комплексные и смешанные формы управленческих структур. Приведем пример типичной смешанной рефлексивно-административной управленческой структуры в высшем учебном заведении (рис. 19).

Все четыре управляющие структуры автономны и не подчиняются друг другу. Взаимодействия между ними задаются совместными собраниями по конкретной проблеме или через по-



Рис. 19. Функции структур управления высшим учебным заведением

udf

средническую деятельность экспертов, которых приглашает одна из управляющих структур для убеждения других. Например: попечительский совет приглашает экспертов для оценки сферы, за которую отвечает ученый совет, или аудиторов для оценки состояния дел в сферах ответственности ректора и продюсера.

Таким образом, типология организационных структур, выполняющих основные производственные задачи, инфраструктура, система управления ими напрямую соответствуют устанавливаемым первоначально принципам развития и функционирования, а также целям, задачам и базовым процессам деятельности.

1.9. Организационное управление образованием

Организационным управлением называется такой тип управления, который имеет своей целью и результатом соорганизацию коллективной деятельности людей в определенные формальные и неформальные структуры. Спецификой организационного управления являются установление связей между различными функциями в системе деятельности, постоянная рефлексия динамики этих связей, их коррекция. Необходимо различать организационное управление вертикальными оргструктурами и организационное управление секторными и смешанными структурами.

В зависимости от режима стратегического управления (развитие, стабилизация, переходный период) различают оргуправление динамичными структурами и оргуправление постоянными структурами. Организационное управление структурами в период развития или в переходный период подчинено стратегической задаче и на первом этапе практически не используется, поскольку происходит длительный период самоопределения людей, четкая и оптимальная картина необходимых структур устанавливается только на уровне высшего менеджмента. Особенностью переходного периода является и то, что сохраняют свое существование старые структуры, люди продолжают в них функционировать, выполнять старые задачи, которые уже не нужно выполнять. То есть сохраняется организационная инерционность в деятельности. Сразу полностью приостановить ее нельзя: на ликвидацию требуются дополнительные ресурсы. Поэтому используется метод комбинированного оргуправления по переориентации (ре-

конструкции, реструктуризации) отдельных подструктур. Старым оргструктурам ставятся новые задачи, а персонал и квалификация остаются прежними. Постепенно проводят повышение квалификации кадров или их переобучение. Переименование же организации происходит уже по факту, когда изменена система деятельности внутри оргструктуры.

Фактически применяется системный принцип «от частного к общему», который гласит, что при изменении одного элемента системы изменяется вся система. Предполагается, что изменение функции одной подструктуры должно привести к постепенной перефункционализации других подструктур за счет наличия организационных связей. За этим процессом перенастройки всей системы необходимо постоянно следить и корректировать связи по ходу, то есть необходим мониторинг системной деятельности. В этом и состоит специфика организационного управления в переходный период.

В периоды стабилизации организационное управление сводится к контролю выполнения функций в целом, подразделениями и каждым служащим в частности. Любые структурные изменения могут нарушить сложившийся порядок функционирования, поэтому в данном типе управления иногда применяется метод «защиты» от перемен и возврата системы в прежнее состояние. В принципе, такой метод оправдан в условиях, когда система работает отлаженно, цели и задачи достигаются. Однако, как показывают опыт и практика работы в образовательной сфере, гуманитарный (человеческий) фактор постоянно нарушает отлаженную систему деятельности. Поэтому для минимизации этого фактора используют частичную переструктуризацию системы, разрушая таким образом складывающиеся человеческие и «коммунальные» отношения, переводят сотрудников из одного подразделения в другое. При этом менеджеры по максимуму пытаются сохранить общие цели и задачи деятельности.

1.10. Управление ресурсами образования

Ресурс – необходимое для достижения целей деятельности средство. Материальные ценности, люди, квалификация, цели, знания, финансы становятся ресурсом только в рамках определенной деятельности. Вне контекста деятельности все эти сущ-

ности ресурсом не являются. Имеющиеся в наличии, но не включенные в деятельность материальные ценности можно рассматривать как резерв или запас.

Например, на рынке квалификаций обнаруживается переизбыток юридических кадров. Если на фирмах такая квалификация не нужна, то она является не ресурсом, а резервом. Фактически квалификация существует, но размещается не в деятельности, а за ее пределами.

Второй пример. Здание, в котором не осуществляется учебный процесс, но которое числится на балансе учебного заведения, не является ресурсом, а является резервом. Как только в помещениях здания начинает оказываться дополнительная образовательная услуга или помещения сдаются в аренду, оно становится ресурсом.

Выделяют следующие виды ресурсов: целевые, квалификационные (знаниевые, языковые), финансовые и материально-технические.

Традиционно к номенклатуре ресурсов в системе образования относят только финансовое и материально-техническое обеспечение. Деятельностный подход значительно расширяет данную типологию ресурсов. Утверждается, что деньги становятся ресурсом только при наличии другого ресурса – целевого, когда становится понятно, куда и «под что» направлять финансы. То есть деньги требуют своего освоения в деятельности. Кроме того, для освоения финансов помимо целей необходима соответствующая квалификация кадров. *Определенный тип ресурса может быть включен в систему деятельности только в комплексе с другим ресурсом.*

Управлением ресурсами называют такой вид управления, целью которого является ресурсное обеспечение систем коллективной деятельности людей под определенные стратегические и тактические цели. Различают управление целевым ресурсом, управление персоналом (квалификацией), управление финансами (финансовыми потоками), управление материально-технической базой (недвижимостью, земельными ресурсами и т.д.). Каждый из этих видов имеет свою специфику в методах управления и в квалификации менеджеров. Но в целом управление ресурсами имеет главную особенность, или установку: не ресурсы опреде-

ляют цели и задачи деятельности, а наоборот, цели и задачи деятельности определяют специфику поиска, распределения и управления ресурсами. Наличие тех или иных ресурсов может изменять только технологию и технику управления во времени, в ситуациях «здесь и сейчас», но не стратегический принцип управляемой системы.

Управление целевыми ресурсами в гуманитарных сферах деятельности, каковой и является образование, есть одно из главных направлений менеджмента. Недостаточно написать цели в концепции, уставе или программе развития учебного заведения, недостаточно их сформулировать устно на педагогическом совете. Цели необходимо довести до исполнителей, сделать их осмысленными и понимаемыми. Цели должны стать «собственностью» субъектов деятельности. Только при этом условии цели становятся ресурсом фактически. Такой уровень «привязки» целей к субъекту достигается за счет длительной коммуникации в коллективных, групповых и индивидуальных формах работы с персоналом.

Управление персоналом, или управление человеческими ресурсами (HR, Human resources), в современном менеджменте является одним из главных направлений, обеспечивающих успешность и эффективность основной деятельности. Традиционно это направление менеджмента ориентировано на использование психологических методов работы с персоналом для обеспечения мотивации и личностной диагностики персонала. Однако все чаще в этом типе менеджмента начинают использоваться деятельностные (прагматические) и юридические методы работы. В основном они применяются на первичной стадии подбора персонала, на уровне определения принципов кадровой политики в организации (фирме), а также на уровне регулирования производственных отношений, аттестации. Управление персоналом включает в себя такие виды деятельности, как:

- определение принципов кадровой политики, формирование штатного расписания, списка квалификаций (квалификационных требований), необходимых для выполнения задач (в соответствии с ранее отработанной стратегией и тактикой деятельности);
- поиск кадров под ранее сформированные требования и условия работы;

• найм на работу (предварительное интервьюирование, проверка информации, психологическая диагностика, заключение трудовых договоров и контрактов и т.д.);

• стимулирование и мотивирование деятельности персонала; формирование условий для карьерного продвижения сотрудников;

• оценка, контроль и мониторинг деятельности персонала;

• периодическая аттестация кадров;

• обучение и повышение квалификации кадров;

• организация свободного времени работников;

• разрешение конфликтов, расторжение трудовых договоров и т.д.

В рамках деятельностного подхода четко различаются представления о кадрах и персонале, человеческих ресурсах. Кадры — это люди, квалификация которых потенциально соответствует требованиям и нормам производственной деятельности в организации и может быть включена в нее. Персонал — это уже нанятые для выполнения конкретной работы сотрудники организации (фирмы), которые функционируют в рамках определенных обязанностей.

Представление о человеческих ресурсах предполагает более широкий масштаб рассмотрения кадровой политики, чем уровень просто одной организации или фирмы или уровень отдельно взятой личности. Глобальный подход предполагает определение норм и оснований гуманитарных технологий и гуманитарного знания, философских, геополитических и методологических принципов деятельности применительно к управлению человеческими ресурсами.

Управление финансами (финансовый менеджмент) — система методов и способов поиска, оборота, использования и контроля финансовых средств.

Управление финансами включает:

• определение принципов и логики финансовой политики (на основе ранее сформированной стратегии и тактики организации);

• поиск инвестиций;

• планирование и регулирование бюджета (бюджетирование);

• бухгалтерский учет и финансовый аудит.

В течение последнего десятилетия система финансирования белорусского образования претерпевала ряд существенных из-

менений. Наряду с финансированием образования из госбюджета практикуется получение финансов из других источников в форме оказания платных дополнительных услуг. Вместе с тем эти изменения так и не привели к цивилизованным рыночным принципам финансирования образования. Сформировалась своеобразная смешанная система, построенная по контрольно-распределительному принципу. Причина такой незавершенности в модернизации и оптимизации финансовых схем кроется в непонимании менеджерами образования сути и предназначения финансовой системы, специфики финансовых схем и принципов в гуманитарных технологиях управления образованием.

Предназначение финансовой системы в рамках современного менеджмента состоит в обеспечении ресурсами деятельности по достижению определенных целей и задач образования. В структуре деятельности средство всегда вторично по отношению к цели. В наличии самих финансовых ресурсов нет никакой ценности, если непонятно, куда и зачем направлять финансовые потоки. Цель образования — трансляция и передача соответствующего содержания, обучение и воспитание личности, а финансовые средства есть только инструмент достижения этой цели. Если деятельность образования начинает строиться только по принципу получения прибыли и финансовых средств, возникает большая вероятность утери субъектом образования главного предназначения и сути образования.

Неудачно использованное средство в деятельности может привести к разрушению самой деятельности, к неполучению желаемого результата. Отсутствие финансов и других ресурсов (квалификации, людей, материально-технического обеспечения) также не позволяет выполнить основные образовательные функции. Однако наличие финансов автоматически не гарантирует получение качественного продукта образования. Ресурс становится только тогда ресурсом, когда он умело «включен» в систему деятельности, то есть задействован. Основной принцип финансирования современного образования — подчиненность, согласованность и соответствие финансовых схем основным целям и предназначению образовательной деятельности.

Правильное применение финансовых ресурсов возможно только при условии, если полномочия и право на их использова-

ние принадлежат субъекту деятельности, который продумывает, удерживает основные цели деятельности и отвечает за их выполнение. Не может руководитель учебного заведения отвечать за качество образовательной услуги, если решения по использованию и распределению финансовых ресурсов принимает другой субъект или орган управления — районное или областное управление образования. Четкое распределение системы ответственности и адекватное делегирование прав на использование финансовых ресурсов являются основным условием успешного управления учебным заведением в частности и всей системой образования в целом. Директор школы должен отвечать за использование и распределение финансовых средств внутри учебного заведения. Районное управление образования как представитель исполнительной власти отвечает за распределение средств из госбюджета и местного бюджета, может также выполнять аудиторские функции. Но вмешательство во внутренние дела школы со стороны других субъектов образования, подробное указание директору школы о распределении текущего бюджета могут трактоваться как нарушение принципа ответственности.

Приходится констатировать, что квалификация менеджеров образования и директоров школ не всегда позволяет эффективно управлять финансами. Многие директора отказываются брать на себя ответственность за управление финансами внутри школы, создавать собственные бухгалтерии и т.д. Их опасения подчас оправданны. Недостаток знаний и менеджерских компетенций в реальных условиях управления учебным заведением становится очевидным. Кроме того, директора опасаются, что аудит со стороны вышестоящих органов управления будет тенденциозным. Выход из данной ситуации может быть только комплексным. Он состоит в изменении содержания повышения квалификации менеджеров образования, ее оптимизации, а также в организации независимого вневедомственного аудита.

Основным типом повышения квалификации менеджеров образования становится не классическое экономическое образование, а реальная деятельностная подготовка с учетом специфики белорусских условий и норм финансово-хозяйственной деятельности. Современный менеджер образования должен уметь составлять годовой и текущий бюджеты школы, которые проектируются в

соответствии с программой деятельности конкретного учебного заведения. Директор школы должен не только знать основные принципы проектирования, программирования образования и управления финансовыми потоками, но и уметь реально эти потоки организовывать, перераспределять, осуществлять логистику ресурсов. Во многом такое управление является инновационным и не может регулироваться ранее разработанными нормативами финансовой деятельности. Дефицит такого рода проектно-программной квалификации менеджеров порождает стагнацию и застой в деятельности образования, закрепляет жесткую централизованную систему управления ресурсами в образовании.

Теоретически можно выделить четыре схемы финансирования образования: централизованную, ваучерную, рыночную и смешанную. Схема финансирования включает в себя не только систему распределения финансовых потоков, но и в первую очередь источник получения ресурсов.

Централизованная схема финансирования образования строится по системе вертикального распределения финансов из государственного бюджета. Государственный бюджет складывается из налогов, полученных от налогоплательщиков. Утвержденный законодательным органом госбюджет распределяется в системе исполнительной власти в соответствии с разработанными нормативами. Часть бюджета доходит непосредственно до потребителя в форме «условно бесплатной» государственной образовательной услуги на уровне учебного заведения. На самом деле бесплатного образования в чистом виде не бывает. Потребители заранее оплатили свое образование, отчисляя налоги в бюджет. Заказчиком на образовательную услугу в такой схеме является само государство, а не потребитель. У потребителя при этом нет механизмов регулирования и воздействия на качество услуги, кроме непосредственного обращения и просьб к государственным органам.

Ваучерная система финансирования образования отличается от централизованной способом распределения госбюджетных средств. Средства равномерно распределяются не на учебное заведение, а непосредственно ученикам (студентам) в виде ваучера. Ученик (студент) сам размещает свой ваучер в выбранное учебное заведение. Учебное заведение формирует свой внутренний бюджет в зависимости от количества поступивших ваучеров.

Такая система финансирования образования создает определенную конкуренцию внутри системы образования. Учебные заведения вынуждены повышать качество образования, проводить рекламную работу, чтобы привлечь больше учеников. Такая система является оправданной в демократических условиях и в условиях реформ образования. Она отменяет жесткий территориальный способ набора контингента учащихся и вводит выборный принцип. Основным оценщиком качества образования становится не вышестоящий орган управления образования, а сам потребитель образовательных услуг.

Рыночная система финансирования образования строится по схеме оплаты потребителями образовательных услуг напрямую учебному заведению или педагогу. В условиях рынка ученик (студент) является скорее клиентом, чем потребителем. Организация соответствующей образовательной услуги, инвестирование в новый образовательный проект зависят от возникающего спроса на услугу со стороны граждан. В такой схеме заказчиком на образовательную услугу становится сам клиент. Оказывать образовательные услуги могут разные юридические субъекты: частные учебные заведения, государственные учебные заведения, физические лица. Государство может организовывать платные образовательные услуги с целью получения прибыли, но тогда оно становится своеобразным инвестором в бизнес.

Если государственное учебное заведение начинает организовывать платные образовательные услуги, оно реализует схему смешанного финансирования. В смешанной схеме существует два и более источников финансирования учебного заведения: собственно госбюджет, средства за оказание платных образовательных услуг, инвестиции и т.д. В смешанной системе финансирования важно жестко различать типы бюджета в зависимости от источника финансирования. Каждый бюджет требует своих схем и принципов управления. Нормы, применяемые к госбюджетному финансированию, не распространяются на нормы рыночного бюджета. В целом очень важно соблюдать принцип: клиент не может и не должен за одну и ту же образовательную услугу платить дважды.

В Беларуси частные учебные заведения применяют рыночную схему финансирования. Международная практика частного обра-

зования использует смешанную схему финансирования, имея источник доходов не только от оказания платных образовательных услуг, но и получая дотации из госбюджета или ваучеры в зависимости от количества учащихся в частном учебном заведении.

Приоритет и монополизация в стране какой-либо одной из финансовых схем не позволяют расширять многообразие образовательных услуг, улучшать их качество. Это отрицательно сказывается на динамике спроса на образование, реализации гражданами своего права на образование и состоянии системы образования в целом по стране. Современная система образования должна быть разнообразной и практиковать множество финансовых схем.

Управление материально-техническим обеспечением есть особый тип менеджмента, ориентированный на создание адекватной технологической среды деятельности, условий труда. Оно включает в себя проектирование современных средовых требований к деятельности, дизайн и соответствующую организацию среды, ее периодическое обновление и расширение. Объектами такого рода управления становятся земельные ресурсы, недвижимость, оборудование, окружающая среда, микроклимат в организации и т.п.

В данном типе управления четко выделяется два подхода: технократический и гуманитарно-экологический. Менеджер, работающий в первом подходе, руководствуется установкой приоритета материального над гуманитарным (не система для человека, а человек для системы). Второй подход предусматривает приоритет человека в деятельности и формирование такой окружающей среды, которая максимально способствовала бы повышению эффективности деятельности и не создавала бы лишних препятствий и затруднений в работе. Второй подход умело комбинирует гуманитарные, экологические и технологические принципы деятельности.

1.11. Управление качеством образования

Проблема качества образования как проблема соответствия получаемого результата изначально поставленным целям и современным требованиям общества всегда была актуальной. В широком публичном дискурсе она обсуждается в периоды начала и завершения реформ систем образования, для аргументации пре-

образований и фиксации полученных результатов. К сожалению, на уровне учебных заведений эта проблема подчас понимается как проблема средств и методик измерения качества, что приводит к неоправданному злоупотреблению методами контроля и проверок. Поэтому необходимо восстановление методологических и теоретических оснований вопросов управления качеством образования.

Рассуждая об оценке качества образования, необходимо удерживать несколько содержательных планов данного вопроса: план прагматики, план парадигматики и план синтагматики.

1. План прагматики оценочной деятельности: *кто*, *зачем и почему* обеспокоен качеством образования и поэтому вынужден применять процедуру оценки. В каждой конкретной ситуации план прагматики имеет свою специфику. Из разных социальных позиций качество образования будет оцениваться по-разному. Одно дело, когда оценкой занимается преподаватель, и совсем другое, когда качество образования оценивают родители, ректора учебных заведений или министр образования. Естественно, задачи, масштаб объекта, способы и критерии оценки у разных субъектов оценки не совпадают. Поэтому рассуждения о качестве образования должны носить рамочный и позиционный характер, а не обобщенно-абстрактный.

В зависимости от ***субъекта***, определяющего цели образования, или участника образовательного процесса, заинтересованного в качестве, можно выделить несколько концепций качества: управленческую, потребительскую, педагогическую, научную, инструктивно-контролирующую, потребительскую. Артикулирование самой сути концепции качества необязательно, оно вытекает из сущности и специфики контекста и прагматики деятельностной позиции в образовании.

Управленческая концепция качества заключается в том, что менеджер озабочен как процессом, так и результатами образования. По результатам образования судят об эффективности управленческой деятельности. От этого зависят сохранение самой системы управления и получение аргументов на продолжение работы в области образовательной политики. Логика концептуальной идеи: качество образования должно соответствовать управленческим установкам и заданиям.

Педагогическая концепция (не научная) названа так исходя из позиции учителя, непосредственного «производителя» качества образования. Основная суть этой концепции состоит в том, что педагог должен всегда иметь представление о том, какое качество нужно получить в завершении учебно-воспитательного процесса, чтобы определить методы эффективного получения результата и промежуточного контроля. В случае, когда менеджер не передал нормы качества, педагог сам интуитивно их формирует и строит процесс.

Масштабы применимости этой концепции — от конкретного урока, целостного курса, предмета и до всего учебного заведения, в зависимости от того, за что отвечает конкретный учитель в определенной образовательной технологии. Оценка качества подчас носит субъективный и неопределенный характер, что порождает массу конфликтных ситуаций между педагогами и управленцами, между педагогами и потребителями образовательных услуг.

Научная позиция в управлении качеством состоит в разработке понятий, научно обоснованных критериев и методических рекомендаций для всех остальных позиций на основе теоретического анализа. Специфика научных концепций излагается ниже. Каждая из этих концепций не претендует на целостность и является только частным вариантом научного подхода к качеству образования.

Инструктивно-контролирующая концепция вытекает из позиции инспектората. Главная задача инспектора состоит не столько в управлении, сколько в объективной и независимой оценке качества, на основе чего возможно осуществление процедур лицензирования, аккредитации, стандартизации и т.д. Данная позиция подчинена управленческой, поэтому ее эффективность зависит в первую очередь от того, насколько полно и содержательно передана основная идея управления.

Потребительская концепция качества заключается в том, что качество образовательной услуги в первую очередь оценивается самим потребителем (родителем, студентом и т.д.), исходя из его образовательных потребностей, предпочтений и ожиданий.

2. <u>План парадигматики</u> «качества» и «количества» образования, или смысловой ответ на вопрос, *что* такое качество, чем

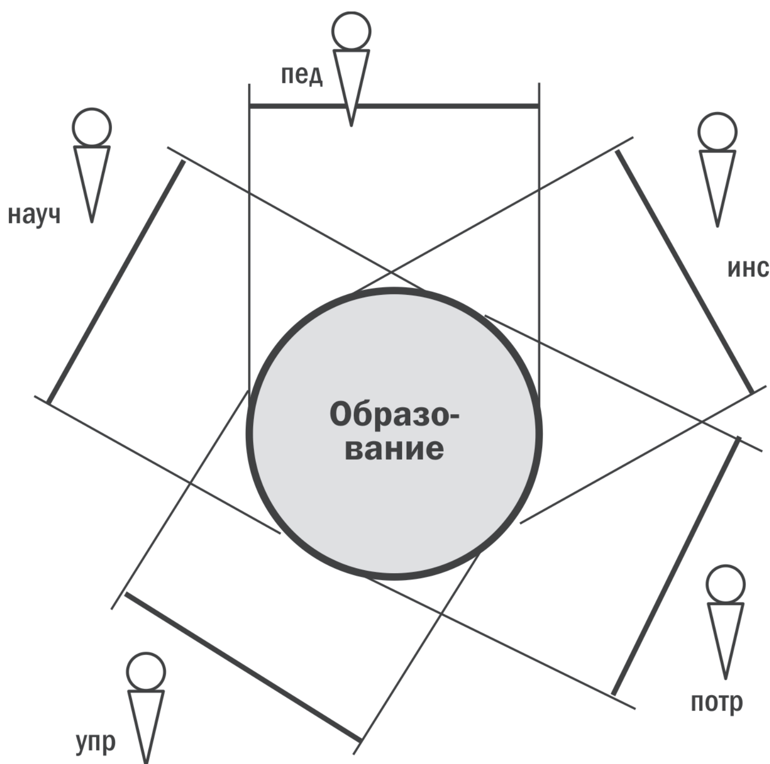


Рис. 20. Схема системного исследования качества образования

отличается качество от количества, какая *система концептуальных положений и теоретических оснований* употребляется для решения проблем качества. Применительно к образованию представления о качестве постоянно меняются. В советский период качество образования представлялось как максимально возможное приближение к т.н. образу молодого строителя коммунизма, что предполагало множество разных показателей качества – морально устойчивый, физически крепкий, знающий основы марксизма-ленинизма и т.д. Все основные положения советской педагогики исходили из этих идеологических рамок и были призваны содержательно раскрыть те или иные представления о составляющих качества образования.

На современном этапе развития образования вследствие мировых тенденций глобализации, гуманизации и гуманитаризации, демократизации требуется иное представление о качестве образования, причем применительно к белорусской действительности. Необходима некоторая идеальная модель современного белоруса. Только после установления таких рамок можно начинать углублять и конкретизировать более частные моменты качества образования – что именно должен знать и уметь современный белорус, что значит быть гражданином, к каким переменам должен быть готов современный человек и т.д. Фактически на современном этапе нужно построить новую педагогическую теорию, которая давала бы мыслительный инструмент для понимания качества образования и его количественных аспектов.

Работа по моделированию и стандартизации целевых показателей образования в Беларуси только началась и требует своего продолжения. Эксперты выделяют несколько групп целевых показателей качества образования: функциональная грамотность выпускника, или базовые ключевые компетенции; показатели обученности, образованности, воспитанности, подготовленности. Утверждается, что учащиеся должны иметь стратегические умения и навыки, такие как умение самостоятельно учиться, умение решать задачи проблемного характера и умение проводить аналитическую оценку.

Качество образования есть системная характеристика образования, вбирающая в себя реальную оценку по нескольким группам показателей, заранее заданным как норма или критерий. Необходимо различать *реальное качество образования*, полученное в результате некоторой образовательной деятельности в реальных условиях, и *идеальное качество образования* как некоторый образ или представление о том, что в идеале нужно было бы получить. Дать характеристику реальному качеству образования нельзя, если у экспертов нет идеального представления, или системы координат, относительно которой измеряется реальное качество образования. То есть первоначально необходима так называемая культурная норма (N), количественные пределы, границы, «вилки», определяющие идеальное качество. Процедура измерения качества дает представление о реальном качестве. Но отработать саму процедуру измерения и дать заключение о ре-

ально происходящих явлениях и результатах образовательной деятельности можно только на основании идеальной нормы.

Прежде чем измерить и оценить реальное качество образования, необходимо разработать цели образования (то есть идеальное представление о результате образования), иметь стандарты-рекорды и стандарты-минимумы образования, иметь квалификацию измерения (то есть понимать, какими методами и процедурами необходимо производить оценку качества), только потом непосредственно выходить на процедуру оценки реальной практики образования.

Специалисты различают несколько ***научно-практических подходов*** к определению качества образования, которые в дальнейшем в зависимости от типа решаемых задач могут взаимодополняться или исключаться, сужаться или расширяться. Каждый из этих подходов имеет свою специфику в определении качества образования, область применения и ограничения, и, как следствие, свои рекомендации по процедуре оценки качества образования.

Первый подход к определению качества — *субъективный*, когда качество оценивается не по нормам и критериям, а на основе субъективных представлений самого оценщика.

Второй подход — *управление качеством по результату* [99]. Подход предусматривает формирование процедур оценки качества, понимаемого как конечный результат образования. В подходе разрабатываются соответствующие показатели и критерии качества. Но непонятен источник формирования этих показателей. Методы управления качеством в основном сводятся к оценке и контролю.

Третий подход — *системомыследеятельностный* (технологический). В основе подхода действует установка, что качество есть результат некоторой деятельности, поэтому управлять качеством необходимо, воздействуя не столько на конечный результат, сколько на элементы предварительной деятельности и технологии. Такими элементами образовательной деятельности являются цели учебного заведения и процессы целеполагания, квалификация педагогов и процессы повышения квалификации персонала, методики преподавания и методическое обеспечение, содержание образования и процессы учебно-программного обе-

спечения, мотивация учеников, организационно-технологический процесс и т.д. Утверждается, что на конечный результат может повлиять любое изменение этих элементов деятельности. А высокое качество достигается за счет согласованности, соорганизации и соответствия всех элементов деятельности, то есть за счет образовательной технологии. Конечный результат, без сомнения, требует своей оценки и контроля, но собственно само управление качеством — это есть управление деятельностью, а не результатом. Поэтому для полноценного управления качеством необходимо отслеживание промежуточных состояний этой деятельности и принятие оперативных решений для ее коррекции и приведения в соответствие с нормами.

План синтагматики качества включает в себя ответ на вопрос, *как* измерить качество, *кто* оценивает качество, какие методы и способы оценки качества можно применять в тех или иных условиях. В раздел синтагматики включается описание процедур нескольких *типов деятельности* по отношению к проблематике качества образования:

- деятельности по достижению качества, то есть описание технологии образования;
- деятельности по измерению и оценке качества;
- деятельности по принятию управленческих решений о качестве.

Для всех этих типов деятельности необходимо иметь соответствующие средства. Наиболее важными и значимыми, на наш взгляд, являются стандарты образования. Существует несколько формальных подходов к стандартам и стандартизации образования вообще. Первый подход исходит из установки, что стандарты необходимо разрабатывать изнутри самой системы образования, исходя из сложившего опыта и традиции в системе образования на данный момент времени. Разрабатываемые в данном подходе стандарты фактически фиксируют состояние дел в образовании и закрепляют нормативы образовательной деятельности из прошлого. В этом подходе разрабатывались стандарты для школьного образования с 1994 по 1997 год, а также стандарты в системе профессионального образования Беларуси. В основном такого рода стандарты сводятся к типологическим формам учебного плана и программ по предметам и дисциплинам. Иногда фикси-

руют приоритетные формы учебного процесса (урок, лекция и т.д.) и методические разработки.

Второй подход к стандартизации исходит из установки, что требования и запрос на образовательную систему задаются из внешних систем деятельности: тенденций изменения социума, развития культуры, гуманитаризации и аксиологии. Стандартизация образования в первую очередь должна обеспечивать взаимосвязь системы образования с внешними пространствами деятельности, стимулировать и регулировать развитие системы образования, а не только фиксировать сложившийся стереотип. Стандарты, разработанные во втором подходе, задают рамочный, ценностный план развития образования. Исходя из ценностных и логических установок, далее разрабатываются конкретные частные стандарты в зависимости от типа образования, актуальной задачи и т.д. В системном подходе фактически разрабатывается множество стандартов (целевой, методический, квалификационный, содержания образования и т.д.), но отличительной их особенностью является то, что определяются место, предназначение и область применения каждого стандарта в системе конкретной образовательной деятельности. При этом обеспечивается связь частного стандарта с ценностной и концептуальной составляющей стандартизации в целом.

Внешней смысловой рамкой, относительно которой можно разрабатывать стандарты образования, является *представление о технологии* как некотором способе упорядочения и соорганизации во времени и в пространстве элементов деятельности образования [71]. Технология есть некоторая форма для деятельности образования. Форма может иметь разные масштабы. Но главное, что отличает собственно саму технологию от просто хаотичных и инерционных действий — это наличие *целей, согласуемых с ситуацией*. За базу нашего анализа возьмем схему В.В.Мацкевича, разработанную им как средство, позволяющее получить типологию педагогических технологий методом исторической реконструкции и модернизации (рис. 21).

Схема достаточно полно отражает все элементы образовательной деятельности. По типу данная схема является закрытой. Она определяет любую технологию как некоторую целостность, где все элементы должны быть согласованы друг с другом. Схе-

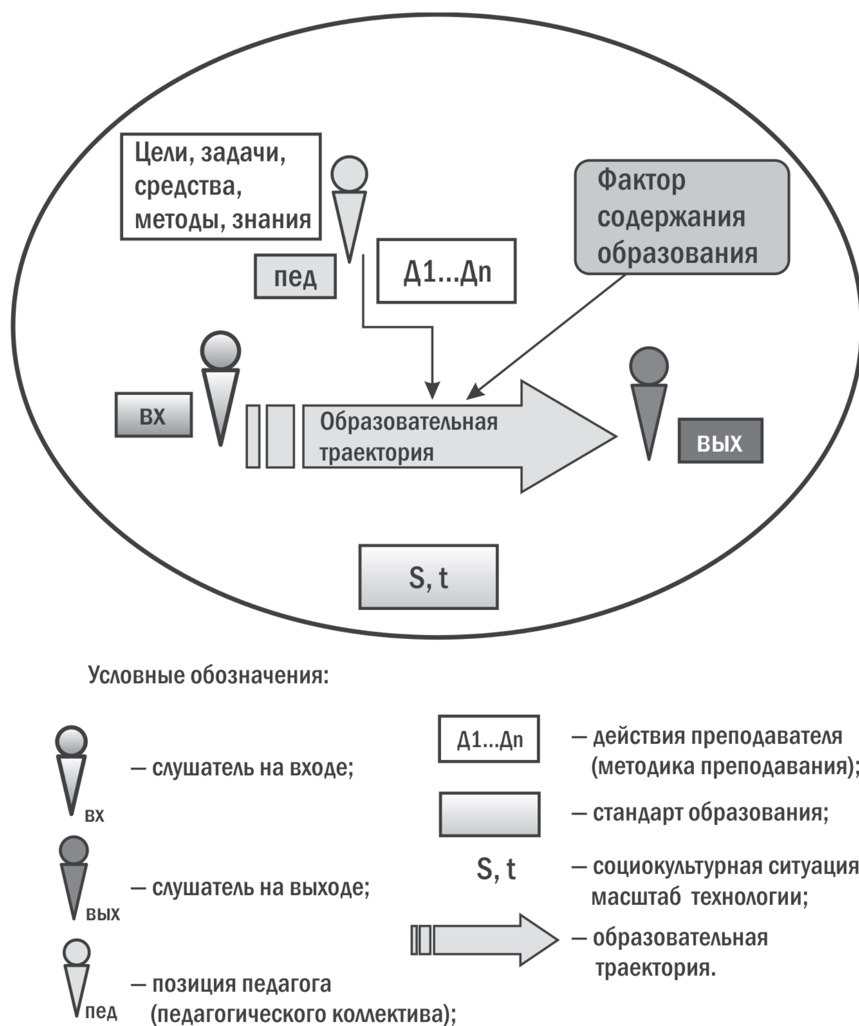


Рис. 21. Схема педагогических технологий

ма четко фиксирует момент задания ситуативности технологии. Схема является универсальной и может быть применена для разных образовательных систем, в зависимости от первоначально заданных масштабов времени и пространства. Например, зада-

ется технологический масштаб учебного заведения (ВУЗ). Образовательная траектория или технологическое время учебного процесса составляет 5 лет, на входе — весь контингент студентов 1-го курса, в позиции педагога — весь квалифицированный профессорско-преподавательский персонал, цель образования — подготовить специалиста по определенной специальности за 5 лет, фактор содержания образования — способы деятельности по профессии, используемые технологические средства — учебный план и программы, ТСО, методики и т.д. На выходе — готовый специалист (качество образования). Схеме могут придаваться другие масштабы в зависимости от субъекта, производящего оценку качества. Министр образования имеет масштаб национальной системы образования, директор школы — масштаб учебного заведения, педагог — масштаб целостного курса, предмета или урока (45 мин).

На схеме четко фиксируется место конечного результата (качества образования) — выпускник учебного заведения, освоивший соответствующее содержание образования. Результат образования зависит от качественного состояния всех остальных элементов в технологии: квалификации преподавателей, осознанности ими педагогических целей и задач, исходного уровня студента, используемой методики преподавания, средств обучения и т.д. Качество образования есть производная функция от этих элементов:

$$\text{К обр} = F(\text{Ц, Кв, Мет, Ис...}),$$

где Ц — цели образования, Кв — квалификация педагогов, Мет — методики преподавания, Ис — исходное качество, уровень студента на входе.

Если происходит изменение хотя бы одного элемента в технологии, то качество образования также изменяется. Если эти изменения кем-то целенаправленно задаются, то можно говорить об управлении качеством образования.

Оценивающий качество образования должен придерживаться нескольких принципов:

- *Принцип рамочности и реконструкции.* То, что можно применить в одних технологиях, может абсолютно не подойти

для других технологий. Поэтому нормы и стандарты для оценки качества должны соответствовать типу технологии и изначально поставленным целям образования. Например, нельзя оценивать качество образования в Академии искусств по таким же критериям, как в политехническом университете, качество образования в гимназии — как в обычной общеобразовательной школе. Или оценивать качество преподавания на лекции по критериям, применяемым для тренингов и т.п.

• *Принцип стандартизации.* При всем многообразии технологий система деятельности может называться технологией, если в ней присутствует некоторый норматив или эталон. Именно норматив (стандарт) определяет тип технологии. В соответствии со схемой, технология *должна* иметь несколько типов стандартов: целевой (или концептуальный) стандарт, квалификационный стандарт (квалификационная характеристика педагогов), стандарт входа-выхода, стандарт содержания образования, стандарт организации учебного процесса, стандарт согласования. Только тогда, когда все эти стандарты согласованы между собой, можно утверждать, что существует технология как система деятельности. Каждый тип стандарта описывается своей мерной шкалой. Целевой стандарт описывается шкалой номинаций, стандарт выхода — метрическими шкалами, стандарт содержания образования — параметрическими, квалификационные стандарты — шкалами порядка и т.д.

Стандартизация вовсе не отменяет вариативности. Все, что осуществляется сверх стандарта и не противоречит ему, только улучшает и совершенствует технологию. Стандартизируется деятельность, но стандартизировать личностный аспект не представляется возможным. В рамках технологий человек и творчество являются вторичными относительно систем деятельности.

• *Принцип вариативности содержания.* Рассуждения о технологиях становятся бессмысленными, если не говорить о содержании образования, которое наполняет технологию. Специалисты помимо знаний, умений и навыков выделяют другие типы содержания образования, такие как способы мышления, способы деятельности, компетенции и т.д. Естественно, что разные типы содержания образования имеют свою специфику, а значит, их оценка должна производиться различными методами. Оценка

знаний студентов на выходе вовсе не означает, что произведена оценка способа деятельности или способа мышления. Поэтому для каждого типа содержания образования требуются своя методика и процедура оценки.

Современные педагоги в массовом образовании наиболее успешны в оценке знаний, умений и навыков с применением различных методов: опросов, тестирования, контрольных заданий и т.д. Оценка же деятельности и мышления в основном производится вне учебного заведения: на производстве, в бизнесе, на рынке труда, то есть непосредственно в основной деятельности. На наш взгляд, учебное заведение также должно производить внутреннюю оценку деятельностного содержания образования. Однако методик и стандартов такой оценки крайне мало. Качество результатов деятельности и мышления можно проверить только в деятельности. Поэтому необходимо применение имитационно-деятельностных, коммуникативных и игровых форм контроля качества образования.

• *Принцип системности*. Для оценочной деятельности это означает, что недостаточно оценить только один элемент в технологии образования. Оценка образовательной деятельности должна иметь целостный, комплексный и завершенный характер, должны быть выявлены связи между элементами образовательной системы и дано заключение об их согласовании.

Оценочная (экспертная) деятельность включает в себя ряд элементов (рис. 22):

1. Самоопределившийся субъект оценивания. Заранее предполагается, что он имеет право на оценку, квалификацию и соответствующий статус.

2. Цель оценки (экспертизы), сформулированная не как описание объекта, а как цель деятельности. Например, необходимо оценить знания студентов 5-го курса по предмету «Математика». Такой формулировки для системной экспертизы недостаточно. Необходимо указать, зачем и для чего такая оценка производится (оценить знания студентов 5-го курса с целью корректировки учебной программы).

3. Объект оценки, который принимается как системный, состоящий из нескольких связанных в единое целое элементов.

4. Средства оценки (нормы, стандарты, мерные шкалы и т.п.).

5. Процедура оценки, последовательность оценочных действий.

6. Результат оценки в форме экспертного заключения, рекомендаций и выводов по корректировке и управлению образовательной деятельностью.

Эксперты и «оценщики» используют несколько рабочих понятий в своей деятельности: критерий, показатель, параметр и т.д. Эти понятия составляют методологию образовательной квалиметрии. Однако подчас наблюдаются путаница и неопределенность в их понимании и терминологии, что значительно осложняет работу экспертов, особенно в коллективных видах оценочной деятельности. Ниже мы считаем необходимым уточнить по смыслам и различить эти понятия с последующей интерпретацией.

Критерий (от греч. *kriterion*— средство для суждения) – признак, на основании которого формулируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки. Критерий не есть реально существующее качество или свойство объекта. Это представление субъекта оценки о том, каким должен быть объект в идеале. Критерий есть мыслительное средство в деятельности оценки, то, относительно чего определяется реальное состояние объекта.

Показатель – описание некоторой характеристики объекта, которая признается существенной и актуальной в оценочной деятельности. Показатель только называет элемент образовательной системы, указывая таким образом на его важность в решении задачи. Номинация объекта еще не означает, что получено знание о качестве. Показать на объект или элемент объекта – только первый формальный шаг в оценке его качества. Чтобы иметь содержательное представление о качестве, необходимо объект каким-то образом измерить. После измерения оценщик получает параметр.

Параметр (от греч. *parametron* – отмеривающий) – выраженный в числовой форме показатель, который позволяет производить сравнение объектов и который применяется для оценки соответствия реального состояния объекта нормативным требованиям или критериям.

Логика производимой процедуры оценки качества выглядит следующим образом:

1. формулируется цель оценки;

2. выделяется объект, производится описание его наиболее существенных характеристик (показателей);

3. осуществляется процедура его измерения (определяется параметр);

4. производится сравнение реальных характеристик с идеальными, нормативными, делается суждение о качестве объекта относительно критерия или нормы.



Рис. 22. Схема оценочной деятельности системы образования

Например, необходимо определить уровень обеспечения компьютерной техникой в ВУЗах страны с целью планирования бюджета на следующий год. Объект оценки – высшие учебные заведения страны. Показатель – обеспечение компьютерной техникой (Об. ком). Чтобы определить параметр, необходимо задать единицу измерения. Наиболее адекватной будет относительная единица измерения – количество студентов на один компьютер (ст/ком). Осуществляется статистический сбор информации по ВУЗам о количестве студентов и наличной компьютерной техники. После математических операций определяется параметр: на одну единицу компьютерной техники приходится 30 студентов (Об. ком = 30 ст/ком). Далее или предварительно задается критерий: для качественного обеспечения учебного процесса в ВУЗах норма составляет пять студентов на одну единицу компьютерной техники. Производится сравнение реального параметра с критерием, и делается вывод: компьютерное обеспечение является недостаточным для функционирования технологии образования в ВУЗах. Необходимо доукомплектовать ВУЗы страны. На основе полученных данных разрабатывается программа управленческих действий. Пример сводной таблицы оценки образовательной деятельности выглядит следующим образом:

Цель экспертизы (оценки) – определить обеспечение компьютерной техникой.

Объект оценки – высшее учебное заведение (БГУ, г. Минск).

№ п/п	Показатель	Единица измерения	Параметр	Критерий	Вывод
1.	Обеспечение компьютерной техникой	Студ./ шт.	30	5	Реальный уровень обеспечения не соответствует норме.

Обычно оценке или измерению подлежит не один элемент системы образования, а несколько элементов или вся система. Тогда первоначально отрабатывается концепция системной оценки, набор необходимых объектов оценки (показателей) и по каждому показателю – своя методика измерения. Такого рода оценка направлена на выявление системообразующего элемента, по отношению к которому и необходимо принимать управленческое решение. В табл. 6 приведен пример показателей, которые могут быть использованы в оценке качества систем образования.

Таблица 6

Показатели качества системы образования

1. Объект – результат образования системы формального образования (базовые процессы), стандарты выхода

№ п/п	Показатели	Параметры и единицы измерения	Процедура оценки	Критерии
1.	*Уровень элементарной и функциональной грамотности:* 1.1. Компьютерная грамотность 1.2. Языковая грамотность 1.3. Правовая грамотность 1.4. Финансовая грамотность 1.5. Экологическая грамотность 1.6. Гуманитарная грамотность 1.7. ______	Численность функционально грамотных от общей численности; шкала оценки – двухбалльная (да/нет; 1/0)	Опросы, тестирование, проверка в деятельностных ситуациях	Стандарты функциональной грамотности[8]
2.	*Уровень обученности (по отдельным темам, курсам, семинарам):* 2.1. Знание фактов 2.2. Применение фактов 2.3. Использование знаний в нестандартных ситуациях 2.4. ______	Баллы	Тестирование, опрос, экзамен	Стандарт обученности

[8] Стандарты ФГ требуют подробной разработки и конкретизации, но являются недолговременными – на 1–3 года.

3.	Уровень воспитанности гражданина: • Способность и потребность к саморазвитию • Поведение в соответствии с этическими нормами группы или общности • Девиантное поведение • Асоциальное поведение • Иное ________________	Наличие рекламаций	Экспертный опрос, включенное наблюдение, анализ артефактов жизнедеятельности	Концепция гражданского образования в неформальном секторе, нормы общественно-политической деятельности и т.п.
4.	Уровень подготовки (по различным направлениям современной социальной и производственной деятельности)	Да/нет, двухбалльная шкала оценки	Исполнение задания	Стандарты подготовки, квалификационные характеристики, модели специалистов, профессионалов и т.д.
5.	Уровень образованности	Метод парных сравнений (дебаты и соревнования)	Решение нестандартных логических, системных, аналитических, проектных и программных интеллектуальных задач, коммуникативные «соревнования». Экспертиза	Стандарты-рекорды, задаваемые интеллектуальным и экспертным элитарным сообществом

2. Объект – образовательная деятельность (сферные процессы)

№ п/п	Показатели	Параметры или единицы измерения	Процедура оценки	Критерии
	Процесс производства и функционирования			
1.	Сформулированность целей и задач деятельности учебного заведения (УЗ)	Да, нет	Содержательная экспертиза	Устав УЗ
2.	Контингент: · Количество обучающихся (слушателей) за год/месяц (программа N) · Социальная структура контингента на входе (целевые группы) · Профессиональная структура контингента · Мотивация, установки и самоопределение на входе · Формальные показатели входа (уровень образования, опыт работы, состав семьи и т.д) · ____________________ ____________________	Чел/год Пропорции, относительные параметры, процент от ...	Сбор статистической информации, опрос, анкетирование и т.д.	Идеальная модель «входа» Социальная стратификация Список профессий
3.	Время обучения Формы обучения	Год, месяц, неделя... Урок, семинар, тренинг, лекция, игра и т.д.	Экспертиза	Технологические нормативы соответствия

4.	Учебно-программная документация (УПД): 4.1. Типология курсов, дисциплин, форм обучения 4.2. Структурированность УПД 4.3. Единицы содержания образования (СО) 4.4. Тематические, модульные и др. межкурсовые и тематические связи 4.5.________________	Дидактическая единица, пропорции времени по предметам, блокам, модулям	Экспертиза	Стандарт по проектированию УПД
5.	Технологичность УВП: 5.1. Пропускная способность УЗ 5.2. Согласованность деятельности преподавателей, методистов и организаторов 5.3. Соответствие целей образования формам, методам и содержанию образования 5.4. Процедуры отбора и контроля результатов 5.5. Систематичность и последовательность тактов образования 5.6. ________________ ________________	Дидактическая мощность[9], % согласованности, целевая общность, процедурное соответствие	Экспертиза, опрос, изучение документов	Стандарт соответствия, эффективность образования

[9] Текст «Дидактическая мощность» // Научный отчет по теме «Реформирование профессионального образования». – Минск, РИПО, 1998 г.

6.	Материально-техническое и ресурсное обеспечение: • Учебные площади и помещения • Финансы и финансовые схемы • Обеспеченность учебным оборудованием (компьютеры, парты и т.д.) • Информационное обеспечение	В отношении на одного ученика, студента, преподавателя	Сбор и анализ статистики	Нормы СЭС, нормы обеспеченности
7.	Квалификация преподавателей и тренеров: 7.1.Число преподавателей, тренеров 7.2.Квалификация преподавателей 7.3. Должностная структура ППС 7.4. Рабочая и учебная нагрузка	Разряд, категория, научные степени и звания, должность, время Рейтинги тренерского, преподавательского и экспертного состава	Аттестация, соц. опросы	Квалификационные стандарты и характеристики, стандарты соответствия
8.	Методическая оснащенность учебного процесса: 8.1. Стандартные методики 8.2. Авторские методики 8.3. Соответствие методического обеспечения целям УЗ	Количество методик; относительные параметры (мет/цель)	Внутренняя и внешняя экспертиза	Стандарт соответствия
Процесс менеджмента (организация, руководство, управление)				
1.	1.1. Оргструктура управления учебным процессом 1.2. Количество менеджеров	Шт. ед., % к числу работников	Изучение документов, статистика	Норма штатного расписания. Модель оргструктуры
2.	Квалификация менеджеров	Профессиональная структура менеджеров	Аттестация	Квалификационные характеристики менеджеров

3.	Тип договорных и трудовых отношений		Юридическая экспертиза	Законодательство
4.	Система отчетности и контроля	Регулярность, периодичность, использование в принятии решений	Экспертиза	Устав и нормы
Процесс развития и творения				
1.	Миссия и концепция развития УЗ	Факт наличия	Экспертиза, опрос, описание	Нормы философского и методологического подходов
2.	Типологическая определенность УЗ	Место в системе непрерывного образования, системе управления образованием	Описание	Устав УЗ
3.	Наличие рефлексивных процессов в функционале (аналитических и исследовательских мест)	Факт наличия, число сотрудников в аналит. структуре	Экспертиза	Программа развития УЗ
4.	Тип отношений с заказчиком (рыночный или государственный)	Процедуры «соответствия-несоответствия»	Экспертиза	Концепция и программа развития УЗ
5.	Тип отношений с партнерами	Количество партнерских связей, их типология и т.д.	Экспертиза договорных отношений, описание	Концепция и программа развития УЗ
6.	Тип отношений с потребителем образовательной услуги	Мониторинг карьеры студентов (слушателей)	Сбор информации, анализ	Концепция и программа развития УЗ

7.	Сменяемость целей	Частота, периодичность (число в год), содержание целей	Рефлексивный мониторинг	Программа развития УЗ
8.	Финансовые инвестиции, обороты и т.п.	% инвестиций к общему финансированию	Аудит	Нормативы (если существуют)
	Процесс воспроизводства и санации			
1.	Динамика численности контингента	Количество обучающихся во времени, мониторинг	Стат. методы, плановый мониторинг	Рост, стагнация, упадок
2.	Динамика численности и квалификаций преподавателей, тренеров	Количество тренеров, преподавателей в динамике времени	Стат. методы, плановый мониторинг	Рост, стагнация, упадок
3.	Обновление учебного оборудования	Частота и объемы (в шт.)	Стат. методы, плановый мониторинг	Нормативы (если существуют)
4.	Обновление учебно-методического обеспечения	Частота (время), количество и качество	Стат. методы, плановый мониторинг, экспертиза	Нормативы (если существуют)
5.	Воспроизводство квалификаций преподавателей (степень заполняемости вакансий)	Наличие вакансий, как быстро заполняются	Стат. методы, плановый мониторинг	Дефицит, переизбыток и т.п.

На основании проведенной оценки и экспертизы должны приниматься управленческие решения. Оценка и экспертиза теряют всякий смысл, если их результаты не были использованы в управленческой деятельности. Результаты оценки могут быть использованы на любом уровне управления: как на уровне преподавателя при управлении учебным процессом на лекции, практическом занятии, так и на уровне администрации учебного заведения, аппарата Министерства образования и т.д.

Существует два основных подхода к организации системы управления качеством образования. Условно их можно назвать европейским и американским. Европейский базируется на традиции, и качество организации образования оценивается по соответствию традиционным образцам независимо от того, национальная это традиция или заимствованная. Американский вариант предполагает полную ориентацию на рынок. В этом смысле оценка качества полностью передается потребителям образовательных услуг. Оба варианта в целом несовершенны и в случае реализации приводят к вырождению. Вырождение по европейскому варианту означает схоластическое образование, по американскому варианту – ведет к выхолащиванию содержания образования, сведения всего к инструкциям. Поэтому в реальной практике используются комплексные и смешанные формы. Это достигается за счет построения управленческих структур в учебном заведении (см. раздел 1.8).

1.12. Особенности управления образованием в условиях реформ

Периодически все социально-деятельностные институты общества проходят стадию реформирования. Специалисты и эксперты отмечают, что в эпоху глобализации реформирование общественных систем становится не дискретным и прерывистым, а постоянным процессом. Любая реформа есть изменение, переход из одного качественного состояния общественной системы в другое. Реформа в отличие от эволюции есть искусственно, а не естественно организованный процесс (рис. 13). Искусственность процесса реформирования задается установками, проектами и программами, исходящими от соответствующих фокусов

управления переменами в системе деятельности. В отличие от революционных методов реформы предполагают не исключение и «обнуление» прошлого, а обязательный учет складывающихся тенденций современности, анализ реального состояния общественных систем (как глобальных, так и локальных), фиксацию негативных и позитивных факторов в настоящем. Негативная составляющая анализа ситуации фактически обеспечивает мотивацию и аргументацию для осуществления перемен, позитивная составляющая дает возможность начинать эти перемены не на пустом месте, а на ресурсно-обеспеченной площадке, позволяет надеяться на позитивный исход преобразований.

Реформа есть развитие систем деятельности, формирование новых возможностей и расширение пространств для реализации человеческих замыслов. Управление реформой есть искусство — искусство управления будущим, искусство управления людьми в переходную эпоху. Современные реформы образования имеют цикличность 10—15 лет. У каждой страны — своя специфика реформирования. Она зависит от многих факторов: наличия необходимого ресурса для начала перемен; мотивации и способности властей осуществлять преобразования; реально сложившихся условий на начало перемен; географического положения. Независимо от национальных особенностей современные реформы общественных систем имеют и общие характеристики, а именно:

1. Являются системными, программными и технологичными, то есть успешность их реализации достигается только тогда, когда преобразования осуществляются по нескольким взаимосвязанным направлениям деятельности. Современные реформы требуют предварительной подготовки и продумывания, разработок проектов и программ деятельности.

2. Требуют концентрации и мобилизации огромных ресурсов, в первую очередь интеллектуальных, квалификационных и финансовых.

3. Носят гуманитарный и демократичный характер. Необходима политическая воля власти для запуска реформ, желание национальных элит подключиться к преобразованиям, наличие социальных групп и страт, профессиональных сообществ, заинтересованных в переменах. Состояние общественного мнения в

переходный период подчас является основным фактором, определяющим судьбу реформ.

4. Реформы общественных систем деятельности начинаются с реформ управления ими, и только затем осуществляется непосредственно реформирование основной сферы деятельности.

Все эти характеристики позволяют утверждать, что реформы вообще и реформы образования в частности есть гуманитарные технологии. Под гуманитарными технологиями понимается *способ соорганизации* коллективной и рефлексивной деятельности, позволяющий целенаправленно и эффективно управлять социальными и общественными изменениями, развитием систем деятельности и мышления, формировать общественные мнения и т.д. Составляющими в гуманитарных технологиях являются «особые» нематериальные элементы: знаковая семиотическая среда (реклама, продукты СМИ и др.), идеи, know how, знания различного типа, ценности, квалификации, человеческая психика, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т.п. Гуманитарные технологии проектируются на основе системодеятельностного подхода: мышление становится основным и центральным звеном гуманитарных технологий. Организация мыслительной работы и поля общественных коммуникаций — главный и обязательный технологический этап, формирующий «ядро» гуманитарных технологий.

Общественные и социальные преобразования могут иметь разные варианты и сценарии развития:

1. «Сверху», когда инициатива реформы исходит от государственной системы власти. При таком начале реформирования дальнейшие процессы определяются преобладающими ценностными установками системы власти, целями и задачами, формами государственного управления и т.д. В зависимости от комбинации этих факторов возможен как авторитарный, так и демократический сценарий продолжения реформ.

2. «Снизу», когда процесс изменений происходит под давлением структур гражданского общества, отдельных социальных и профессиональных групп, инициатив элит и т.п. Такое начало реформ предполагает демократический сценарий разворачивания, формирование общественного фокуса управления и согласование действий с представителями государственной власти.

Как первый, так и второй вариант начала реформ предполагает взаимодействие государства и общественности. При авторитарном способе управления реформами взаимодействие носит иерархический и подчиненный характер, при демократическом управлении устанавливается законодательное равенство субъектов реформирования и взаимовыгодные партнерские отношения.

Реформа систем управления образованием базируется на ряде *принципов*:

1. демократии, что означает организацию такой формы управления, при которой достигается максимальная возможность нахождения компромиссов между меньшинством и большинством, а также между различными меньшинствами. Принцип демократии соответствует концепции открытого общества. Применительно к системе образования этот принцип может быть реализован, когда правовые, концептуальные и проектные нормы развития образовательной деятельности отражают интересы не только государства, но и всех внутренних и внешних субъектов образования;

2. государственно-общественного, или общественно-государственного, характера управления, что предусматривает не столько первенство одного из фокусов, сколько разумное распределение функций между ними.

Реформа системы управления образованием должна начинаться с создания механизма государственно-общественного управления через отмену существующих законодательных противоречий. Как это ни парадоксально, но инициатором создания такого механизма может стать само государство, которое становится заинтересованным в становлении и формировании общественного фокуса управления. Возможен вариант, когда инициатором этого процесса становятся общественные структуры. Последние могут быть представлены профсоюзами, ассоциациями, различными фондами, организациями и прочими объединениями, представляющими интересы субъектов образования и общества. Они могут выступать в роли заказчика различного рода экспертиз, разработки правового обеспечения и должны обладать правом законодательной инициативы. Первейшей задачей, через которую такой государственно-общественный механизм может возникать, является проведение общенациональной государственно-общественной экспертизы, констатирующей состояние качества

образованности, подготовленности и грамотности выпускников учебных заведений Беларуси, качества технологического процесса образования, а также гуманитарных и нравственных аспектов образования. Результатом процесса взаимодействия государства и общественности должны стать принимаемый на период реформы Меморандум и Доктрина развития образования в Беларуси.

Идеальная модель – это не некий рецепт для любой страны и любой ситуации, а компромисс, достигнутый в определении приоритетов национального развития в целом. Поэтому концепция реформы образования должна содержать в себе часть, которую можно трактовать как стратегию достижения такого компромисса.

Новая система управления образованием призвана решать ряд сложнейших *задач* переходного периода:

1. принятие основных рамочных законов и норм, необходимых для реформирования;
2. формирование особого рода инфраструктуры образования, системы «авторитетного знания», которая работает по принципам рынка консалтинговых услуг;
3. совмещение процессов развития и процессов функционирования в образовании;
4. перевод системы образования на принципиально новое содержание образования и новые технологии; новые структуры и типологии учебных заведений;
5. создание механизма управления качеством образования;
6. ресурсное обеспечение системы образования в условиях перехода от тотальной государственной системы к рынку образовательных услуг.

В периоды реформирования образования система управления значительно усложняется (рис. 23). Усложнение заключается в том, что наряду с постоянными органами, которые управляют процессом функционирования образования, создаются новые временные структуры управления, которые руководят и отвечают непосредственно за реформу образования, или процесс развития образования. Постепенно полномочия и функции временных органов передаются постоянно действующим органам управления.

То есть технология управления образованием в периоды реформ является не структурно-вертикальной, а инфраструктурной и горизонтальной.

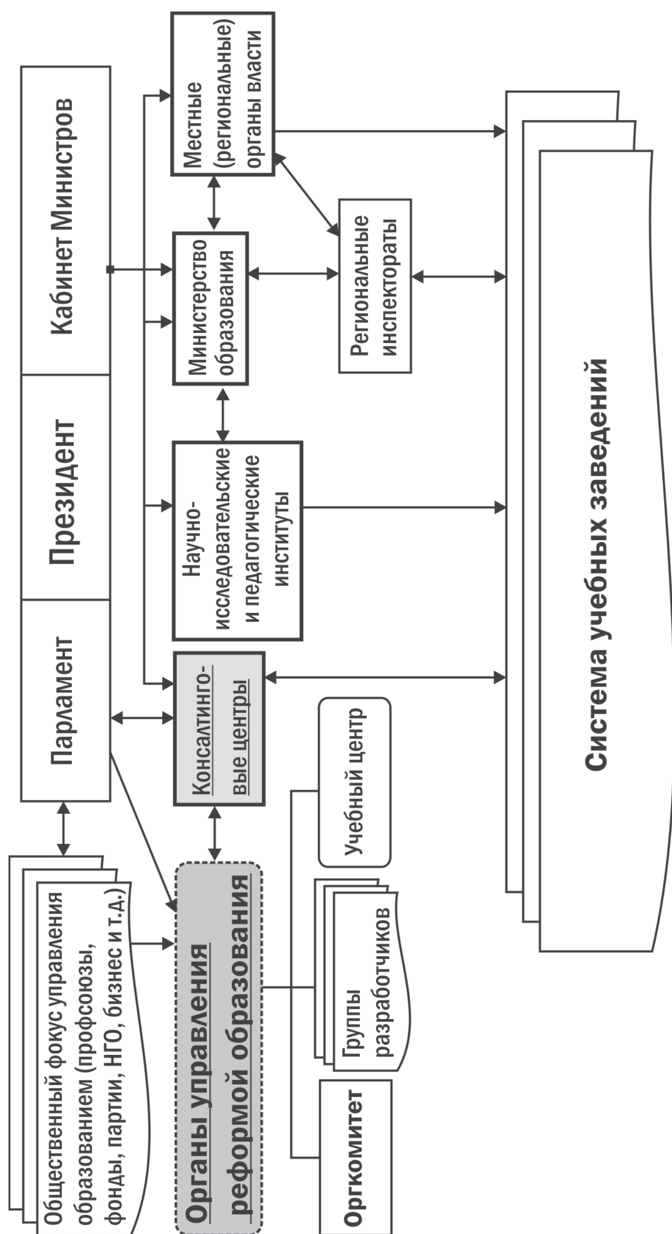


Рис. 23. Схема управления образованием в период реформирования

Одним из важных элементов инфраструктуры системы управления образованием является система авторитетных экспертных мнений. Авторитетные люди (философы, методологи, специалисты по отдельным аспектам образования), которые владеют особого рода современным гуманитарным знанием, как осуществлять реформы образования и что такое современное образование, оказывают услуги структурам управления образования — консультируют, анализируют, проектируют, программируют, осуществляют экспертизу, участвуют в публичных мероприятиях и т.д. В периоды реформ включение этих людей в должностные структуры министерств и ведомств не является обязательным, однако обязательны наделение их определенными полномочиями и формирование заказа на работы.

Целесообразно четко разделить функции и полномочия субъектов управления образованием, а именно: определить, кто является заказчиком на реформу образования, кто является ее исполнителем, кто отвечает за процессы реформирования. *Заказчиком* на реформу образования может выступать государство в лице Президента, парламента или Кабинета Министров, а также общественный совет или какой-либо другой орган общественного управления. Разворачивание содержания работ по реформированию, их конкретизация могут быть сделаны только *Генеральным исполнителем реформы* образования. Генеральным исполнителем может быть одна или несколько организаций, созданных специально под задачу проектирования, программирования и реализации реформы образования. Формирование такой организации (или организаций) находится в компетенции парламента. В настоящий момент мы можем описать только позиционную структуру Генерального исполнителя:

1. Оргкомитет в составе председателя комиссии парламента по образованию, министра образования, президента Академии наук, автора Концепции реформы образования (или собственника know how).

2. Группа по подготовке Декларации и Меморандума реформы из представителей госаппарата и общественных организаций и структур.

3. Межпрофессиональный коллектив разработчиков Концепции реформы, бизнес-плана (бюджета и сметы) и нового Закона об образовании.

4. Группа оргпроектирования и системного программирования реформы.

5. Группа стандартизации, метрологии и квалиметрии.

6. Временный учебный центр, обеспечивающий обучение, подготовку и проведение квалификации в процессе проведения реформ, а также консультирование научно-исследовательских педагогических учреждений, институтов повышения квалификации и усовершенствование подготовки учителей педагогических ВУЗов.

Все эти коллективы и группы осуществляют работу по собственным программам и планам, но в самом тесном взаимодействии друг с другом на всех этапах подготовки и осуществления реформы, которое обеспечивается оргкомитетом.

После формирования Оргкомитета и принятия Декларации и Меморандума реформы, а также первой обобщенной версии Концепции, необходим подготовительный период продолжительностью в один год. Общее число работников и специалистов, занятых в подготовительном периоде, составит около тысячи человек. Кроме собственно разработки Проекта и Программы реформы и всех перечисленных документов подготовительный период предполагает комплекс организационных действий, консультаций и согласований, разъяснение целей и задач, смысла и содержания самой реформы и подготовительного этапа (семинары, рабочие совещания, инструктивные письма, методические пособия и указания), а также лоббирование, согласование и утверждение во всех инстанциях. Координация и управление столь сложным комплексом работ возможны только при высокой степени централизации на самом высоком уровне. Возможно, для координации всей этой работы должна быть утверждена специальная должность в ранге временного члена правительства (например, министра без портфеля по делам реформы образования) с полномочиями на два-три года.

Одновременно с созданием органов временного управления реформой образования осуществляется реорганизация постоянных органов управления образованием. На базе существующего Министерства образования создается Министерство образования и науки, которое реализует стандартизацию и лицензирование учреждений образования. Работники старого Министерства обра-

зования проходят процедуру нострификации и аттестации. С нового Министерства образования снимается функция жесткого администрирования и контроля всех ступеней образования и всех сфер деятельности образования. Министерство образования отвечает в первую очередь за выполнение стандартов образования, зафиксированных в Законе об образовании и других нормативных документах, а также за формирование механизмов и процедур исполнения Закона. В основном в полном подчинении Министерства образования остаются школы и учреждения образования, обеспечивающие обязательный уровень образования, гарантированный Конституцией. Учреждения образования, осуществляющие профессиональную подготовку (СПТУ, ССУЗы, ВУЗы), научные и исследовательские институты обеспечиваются академическими свободами и осуществляют свою деятельность в условиях рынка образовательных услуг. Государство в лице Министерства образования также является участником рынка образовательных услуг, может размещать заказы, учреждать свои учебные заведения и т.д., но руководствуется правилами и нормативами рыночной деятельности. Навязывать же волю и условия развития для других учебных заведений Министерство не имеет право. В силу этого определенные полномочия и свободы в управлении образованием получают региональные (местные) органы управления. Они имеют право учреждать свои региональные профессиональные учебные заведения, осуществлять их финансирование и формировать программы их развития.

Так называемое государственное «среднее» звено управления образованием (РОНО, УОНО, ГУНО) полностью или частично ликвидируется, то есть снимается контрольная и идеологическая функция. Вместо них создаются региональные инспектораты, которые реализуют административные, консультационные, информационные и аудиторские функции. Реорганизация региональных органов управления образованием идет параллельно и согласованно с территориально-административной реформой в Беларуси.

Прекращаются вмешательство и ограничения деятельности для негосударственных учреждений образования и образовательной инфраструктуры, законодательно гарантируются возможности развития различных секторов образования: конфессиональ-

ного, гражданского, бизнес-образования, образования взрослых, образования через всю жизнь и т.д.

Министерство образования в процессе стандартизации устанавливает основные принципы *типологии учебных заведений*, имеющей статус образовательного стандарта, на основании которого производятся номинация, переноминация и лицензирование учебных заведений. Научные основания базовых и инфраструктурных процессов подготовки и образования, обучения и воспитания, обеспечения грамотности дают возможность различать типы учебных заведений по всем ступеням системы непрерывного образования: институты от университетов, колледжи от техникумов, общеобразовательные школы от гимназий и лицеев. А также позволяет вводить базовые рамки и критерии проектирования содержания образования в тех или иных учебных заведениях, формировать типологические единицы образовательных программ. В условиях рынка образовательных услуг основной принцип создания учебных заведений, которым начинает руководствоваться система управления, — принцип множественности и разнообразия образовательных услуг.

В процессе реформирования особый статус и функциональное место приобретают научные институты и педуниверситеты. Педагогическая наука должна также реформироваться, как и вся система образования. Поэтому в периоды реформирования должна изменяться тематика научных исследований, расширяться объекты и предметы исследований, изменяться учебные планы и программы педагогической подготовки, а впоследствии и вся система педагогического образования. Закрепление достижений реформ в науке делает существенные процессы реформирования необратимыми в истории, а наиболее важные идеи — достоянием культуры.

Одним из основных элементов управленческой инфраструктуры становятся подготовка и переподготовка менеджеров образования в соответствии с новыми принципами управления. Новые менеджеры образования должны составить кадровый резерв для смены старых управленческих кадров. Площадками для такого рода подготовки и переподготовки могут стать академии, университеты, институты повышения квалификации, педагогические институты, негосударственные ВУЗы, которые

тесно взаимодействуют с временными и постоянными органами управления образованием, а также ведущими белорусскими экспертами.

Для реализации рыночного принципа в образовании требуется изменение схемы финансирования образования. Рыночная схема противоречит жестким распределительным схемам командно-административного управления. Во-первых, модернизируется схема госбюджетного финансирования. В республиканском бюджете закладываются и различаются статьи на функционирование и на реформу. Часть бюджета на функционирование идет на декларируемые статьи. Другая часть реализуется по ваучерной схеме финансирования, когда бюджет распределяется не на учреждения, а на учащихся. Каждый учащийся получает свою квоту (ваучер), который может разместить в то или иное учебное заведение. Таким образом, закладывается несколько источников финансирования учебных заведений: непосредственно из госбюджета и от учащихся. Также вводится кредитная система финансирования. Кредит могут получать как сами студенты или их родители, так и учебные заведения. Региональные бюджеты приобретают относительную независимость от республиканского, поэтому размещают свои средства в соответствии с региональным законодательством.

Реформа содержания образования в Республике Беларуси состоит *в смене знаниевой парадигмы образования на деятельностную и мыследеятельностную*.

Знаниевая парадигма образования сформировала особого рода педагогическое мышление, основанное на представлениях советской педагогики, которая не различает множество целей и процессов, происходящих в образовании. Обучение, воспитание, образование, подготовка, обеспечение грамотности для белорусских педагогов звучат как синонимы, содержание образования означает просто номинацию учебного материала в учебных программах и учебниках, деятельность сводится к навыкам, технологии образования — к методикам обучения, а качество образования — к качеству знаний, то есть уровню обученности. Такие суженные представления об образовании и содержании образования не позволяют системно «доводить» реформу образования непосредственно до учебных заведений, до конкретного ученика;

не позволяют перестраивать образовательные программы, проектировать новые технологии образования.

Поэтому первым шагом в реформе содержания образования должен стать процесс тотального переобучения и переподготовки управленцев и педагогов. Этот процесс можно иначе назвать процессом «разоформления мифов и педагогического просвещения». Предварительно необходимо наполнить новым содержанием саму педагогику и весь комплекс гуманитарных дисциплин, сопровождающих педагогику: философию, методологию, психологию. Необходимо в содержание педагогического образования включить дисциплины общегуманитарного характера: эпистемологию, герменевтику, логику, социологию, семантику, семиотику, риторику и т.д., то есть необходимо первоначально изменить само содержание педагогического образования, и только затем изменять содержание в учебных заведениях.

Смена знаниевой парадигмы на деятельностную означает, что основной целью образования становится научение не столько знанию, сколько способам деятельности и мышления. Как только происходит такая переориентация основных целей образования, мы сталкиваемся с целой серией технологических проблем в образовании. Существующая классно-урочная система, распространенная не только в школах, но и в учебных заведениях профессионального образования, вплоть до ВУЗов, становится тормозом в достижении деятельностных целей. Отсюда основным направлением реформирования образования является изменение действующих технологий образования, проектирование новых технологий, адекватных поставленной задаче.

Предметная и предметно-тематическая структура учебных и учебно-тематических программ также не позволяет качественно осуществлять трансляцию деятельностного содержания образования. Особенно остро эта проблематика начинает проявляться в условиях многоязычия, поликультурности, научной полиподходности. В силу этого уже сейчас отрабатываются версии разного рода интегрированных предметов, метапредметов, модулей и т.д.

Вопрос можно рассматривать глубже: как все это предметное многообразие объединить в систему и обеспечить целостность учебного процесса? С методологической точки зрения ответ до-

статочно прост: содержание и структура учебных планов зависят от учебных целей и задач (рамок деятельности). Исходя из поставленных целей отрабатывается технология образования с соответствующим содержанием образования и формой его упаковки; осуществляется оценка качества и результатов образования.

В Беларуси должно быть множество образовательных услуг. Нельзя все образовательные задачи решить в одном учебно-воспитательном процессе, поэтому необходимо достигать множественности задач через множественность образовательных услуг, их комбинации и комплексы (технология «супермаркета») и предоставлять право студентам, учащимся, их родителям самим выбирать услуги и строить собственные образовательные траектории.

Итак, реформа содержания образования в Беларуси должна включать следующие этапы:

• Пересмотр содержания и технологий педагогического образования, подготовки и переподготовки кадров, подготовки специалистов высшей категории (аспирантура, магистратура, менеджмент). Как один из вариантов институционального изменения педагогического образования можно предложить закрытие педагогических институтов и постепенный перенос педагогического образования на базу университетов.

• Реформа научных, методических и учебно-методических служб в системе образования, их переориентация со знаниевой парадигмы на деятельностную.

• Формирование стандартов, разработка учебников и учебно-методических комплексов нового поколения.

• Научная разработка критериев нового содержания образования и формирование служб экспертизы, лицензирования, инспекции, аккредитации, системы мониторинга качества образования.

• Постепенное формирование рынка образовательных услуг с соблюдением разрешительного, а не запретительного принципа.

На сегодняшний день Беларусь имеет определенного рода ресурс в решении проблем реформы содержания образования. Во-первых, существует как минимум три целевых группы ученых, работающих в деятельностной парадигме или являющихся носителями ценностей деятельности, мышления и развития. Во-

вторых, есть т.н. «заготовки» новых частных образовательных технологий, разрабатываемых на уровне учебных заведений и методических служб. Существует настроенность педагогического сообщества на освоение инноваций и новых форм работы. Задача реформы состоит в целевой активизации и систематизации данного ресурса, в наделении правом и полномочиями субъектов развития образования, являющихся носителями деятельностной парадигмы, в реализации гуманитарных технологий в переходные периоды.

Программа реформирования образования, независимо от того, как реформируется управление и по какому варианту начинается реформа, может быть универсальной схемой, взятой как руководство к действию любым субъектом реформирования: государством или общественным органом управления (табл. 7)[10].

Программа реформирования включает в себя следующие реализационные этапы и характеристики необходимых документов:

1. Согласование целей, ценностей и приоритетов в реформировании образования. Достижение общественного согласия относительно реформы образования.

1.1. Доктрина образования в Республике Беларусь. В этом документе постулируются ценности, рамки, основные принципы, идеалы и ориентация нового реформированного образования на те или иные европейские и мировые стандарты. Данный документ должен кратким и лаконичным. Однако при относительной простоте и краткости такого документа достичь согласия по всем этим позициям между основными субъектами образования будет очень трудно.

1.2. Концепция реформы. Во вводной части этого документа дается теоретическое обоснование нового содержания, структуры и организации реформированного образования, описываются элементы, связи и отношения в системе, базовые процессы и функции. Концепция реформы становится основой для педагогического образования и повышения квалификации на период реформ. Такая концепция может быть разработана на базе трех из имеющихся на настоящий момент концепций, через взаим-

[10] Программа реформы образования разработана в соавторстве с Владимиром Мацкевичем в 1995 г. и переработана в 2003 г.

Таблица 7

Программа запуска реформы образования

ЗАДАЧИ **Что требуется получить**	**ПРОЦЕСС РЕШЕНИЯ** **Как это делается**	**РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ** **В каком виде оформляется решение задачи**	
1-й этап. Согласование целей, ценностей и приоритетов в реформировании образования. Достижение общественного согласия относительно реформы образования			
			Ценности
			Рамки
	ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ	*ДОКТРИНА*	Идеалы
			Ориентация реформы образования на стандарты
ЦЕЛЬ РЕФОРМЫ			
	ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ	*МЕМОРАНДУМ*	Обеспечивает общественное согласие и принятие Доктрины и Концепции в условиях демократии
			Теоретическое обоснование
	ТЕОРЕТИЗАЦИЯ	*КОНЦЕПЦИЯ*	Структура нового содержания образования
			Организация образования
			Основы педагогического образования и повышения квалификации на период реформирования

2-й этап. Системное проектирование и программирование реформы. Профессиональное обеспечение процесса реформирования			
Характеристики, свойства и качества нового образования	***СТАНДАРТИЗАЦИЯ***	*СТАНДАРТЫ*	Нормы, эталоны, меры, позволяющие обеспечить конвертацию дипломов и существование в мировой системе образования
	ОРГПРОЕКТИРОВАНИЕ	ПРОЕКТ РЕФОРМИРОВАНИЯ	Реализованная концепция (структура и содержание нового образования)
ПРОЦЕДУРЫ			Структура временных органов управления
	ПРОГРАММИРОВАНИЕ	*ПРОГРАММА РЕФОРМИРОВАНИЯ*	Функции, права, полномочия исполнителей
			План-карта работ по реформированию
3-й этап. Изменение квалификации учителей, преподавателей, менеджеров и других специалистов в сфере образования. Обучение ключевым компетенциям, необходимым для реформирования системы образования и для деятельности в реформированном образовании			
КВАЛИФИКАЦИЯ ДЕЛАТЕЛЕЙ РЕФОРМЫ			Квалификационные требования реформаторов
			Подготовленные специалисты и профессионалы, реализующие реформу
	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКА	*РЕФОРМАТОР ОБРАЗОВАНИЯ*	Квалификационные характеристики работников реформированного образования
			Педагоги реформированного образования

4-й этап. Ресурсное и финансовое обеспечение реформы			
СТОИМОСТЬ РЕФОРМИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ			
	БЮДЖЕТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ	*ПРОЕКТ БЮДЖЕТА*	Состав и структура статей бюджета, выделяемых на образование
СТОИМОСТЬ РЕФОРМИРОВАНИЯ			
	ФИНАНСОВАЯ КАЛЬКУЛЯЦИЯ	*СМЕТА РЕФОРМИРОВАНИЯ*	Сумма капитальных вложений, выделяемых на реформирование за вычетом средств на функционирование
5-й этап. Нормативное и законодательное оформление реформирования образования			
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ	***ЗАКОНОТВОРЧЕСТВО***	*ПРОЕКТ ЗАКОНА ОБ ОБРАЗОВАНИИ*	Правовое оформление и закрепление реформированного образования
6-й этап. Последовательная реализация проекта и программы реформы. Оперативное управление, мониторинг, коррекция			

ное дополнение теми разделами, которые отсутствуют в других концепциях, согласование спорных моментов, осовременивание утративших актуальность разделов и положений. Это не исключает и того, что в итоговую концепцию могут быть включены и другие наработки, которых не было в то время, когда названные концепции разрабатывались. Например, необходимо учесть достижения последних лет в мировой науке и в международном сотрудничестве: идеологию образования «через всю жизнь», концепцию устойчивого развития, опыт развития гражданского образования в Европе и т.д.

1.3. Меморандум реформы образования. Этот документ составляется для того, чтобы реформированное образование и сама реформа отвечали требованиям и ожиданиям всех слоев населения страны и не ущемляли ничьих интересов. Он содержит в себе принципы, рамки и ограничения, за которые не должны выходить и сама реформа, и реформаторы; а также взаимные обязательства и ответственность всех участников реформирования образования. Это итоговый документ по достижению общественного согласия. Он неизбежно будет очень компромиссным, но иначе и быть не может. Без такого меморандума любая концепция и программа реформ будут заканчиваться тем же, чем заканчивались все предшествующие инициативы, начиная с 1984 года, не только в Беларуси, но и в других постсоветских странах[11]. Для того чтобы такой документ мог появиться, необходимо провести длительную PR-кампанию, несколько общенациональных мероприятий (например, конгресс работников образования, сотни семинаров и тренингов с учителями и менеджерами образования в регионах, научные и практические конференции и т.д. Так, в Латвии в 1991–1992 годах перед запуском реформ директор департамента развития образования Министерства образования Латвии Янис Боканс лично провел за полтора года около 250 семинаров и собраний с учителями по всей стране, длительностью до 2 дней). Кроме всего прочего, в Меморандуме должны

[11] См., например, анализ провала реформы образования в России: Днепров Э.Д., «Школьная реформа между «вчера» и «завтра»», Москва, 1996 год; автор – первый министр образования Российской Федерации в правительстве Е.Т.Гайдара, начинавший реформу образования после распада СССР.

оговариваться условия отставки министра образования и даже премьер-министра в случаях сворачивания, провала или потери управляемости реформы образования.

2. Системное проектирование и программирование реформы. Профессиональное обеспечение процесса реформирования. Результатом этапа является формирование представлений о характеристиках, свойствах и качествах реформированного образования.

2.1. Углубление и расширение Концепции реформы. Теоретические основания, философия национального образования, тезисы и положения концепции, сформулированные для всей системы в целом, прописываются применительно:

- к каждому уровню образования (от дошкольного до последипломного, для всех типов школ и ВУЗов всех форм собственности);
- к каждому из регионов страны;
- к принципам написания учебников и подготовки учебных программ.

Это огромная длительная работа, она требует привлечения большого числа специалистов высокой квалификации, ученых и педагогов. Она может быть успешно выполнена только в том случае, если основные национальные институты (НИО, РИВШ, РИПО и АПО), педагогические университеты, региональные институты усовершенствования учителей, методические центры примут Доктрину образования в Республике Беларусь, Концепцию реформы и подпишут Меморандум реформы образования. При этом все названные учреждения должны изменить тематику научных исследований и плановых методических разработок в соответствии с этими документами. Разумеется, что для этого потребуются повышение квалификации и ускоренная переподготовка специалистов, ученых, профессорско-преподавательского состава этих учреждений.

2.2. Государственные стандарты образования, в которых содержится детальная проработка характеристик, свойств и качеств нового образования. Принятие таких стандартов может стать определенной гарантией необратимости реформы образования. Для этого разработку стандартов образования следует подчинять основному принципу: государственные стандарты об-

разования должны быть совместимыми с европейскими образовательными стандартами. Не существует плохих или хороших стандартов. Основная задача стандартизации – совместимость с другими системами. Сегодня в разработке стандартов образования в Беларуси, с одной стороны, очень много «самодеятельности». В результате получается нечто совершенно оригинальное и плохо совместимое с системами образования в Европе. С другой стороны, стандартизация максимально сохраняет советское содержание и принципы образования. Поэтому основной задачей разработки государственных стандартов образования в Беларуси должны стать адаптация и привязка европейских стандартов к национальным условиям и имеющимся в стране ресурсам.

2.3. Оргпроект структуры, функционирования и управления реформированным образованием. Оргпроект строится на базе принятых к реализации в реформе образования know how. В качестве исходного материала для разработки этого документа после согласования Концепции реформы может быть взят «Оргпроект реформы образования Республики Беларусь» (Мацкевич В.В. и др., Минск, 1995 год).

2.4. Программа перехода от существующей системы образования к новой системе образования, то есть программа реформ, которая содержит структуру временных органов управления на период реформирования, распределение функциональных обязанностей, прав и полномочий всех реализаторов и исполнителей реформирования, план-карту работ по реформированию, сетевой график работ или календарный план, принципы, средства и механизмы контроля и оперативного управления ходом работ.

В основном это рабочие документы, которые позволяют сделать концепцию реалистичной и реализуемой. Причем разработка всех документов должна вестись под общественным контролем и согласовываться с исходными Доктриной, Концепцией и Меморандумом, поскольку бесконтрольное программирование оставляет все предшествующие достижения просто декларациями и сам замысел реформы проваливается через исполнение.

Важность этих документов в идеальной модели определяется тем, что необходимо в короткие сроки организовать работу сотен и тысяч специалистов, которые привыкли работать и функционировать по-старому.

3. Изменение квалификации учителей, преподавателей, менеджеров и других специалистов в сфере образования. Обучение ключевым компетенциям, необходимым для реформирования системы образования и для деятельности в реформированном образовании.

3.1. Квалификационные требования к реализаторам и исполнителям реформ. В этом документе должно содержаться требование знать все концептуальные и программные документы реформы образования и действовать в соответствии с ними. Это относится в первую очередь к менеджерам, чиновникам и политикам (должностные лица на выборных должностях и министр образования).

Выше уже подчеркивались низкая квалификация и компетентность менеджеров образования и неготовность специалистов к реформе. А подготовка и реализация реформы потребует привлечения тысяч специалистов. Несколько десятков участников ВНИКов, временных органов управления на период реформирования могут быть привлечены достаточно легко, но заменить тысячи министерских работников, менеджеров всех уровней, методистов совершенно невозможно. Кадровая проблема будет серьезной угрозой при проведении реформы образования. Потребуется интенсивная ускоренная переподготовка персонала. Можно рассчитывать и на самоподготовку и самообразование задействованных в реформировании специалистов, но им потребуется теоретическая и методическая помощь — методические пособия, инструкции, демонстрационные материалы. Все это может быть разработано в короткие сроки только тогда, когда будут прописаны квалификационные требования к участникам реформирования.

3.2. Квалификационные требования ко всем работникам реформированной системы образования.

Фактически это государственные стандарты педагогического образования, повышения квалификации и переподготовки кадров в системе образования.

4. Ресурсное и финансовое обеспечение реформы образования.

4.1. Проект бюджета реформированного образования.

Построение бюджета системы образования практически не изменилось с советских времен. Притом что сама экономика об-

разования претерпела существенные изменения под влиянием рынка. Принципы построения образовательного бюджета на национальном и региональном уровнях должны быть приведены в соответствие с экономической реальностью, необходимо внедрить современные формы финансирования образования (ваучерный принцип, кредитование и т.д.).

4.2. Смета расходов и капитальных вложений на реформирование.

Реформа образования не может быть бесконечной. При любом исходе реформа — это разовое дело. Нельзя планировать расходы на реформу в общем бюджете образования. Реформа должна финансироваться по отдельным статьям. Значит, должна быть проведена оценка стоимости реформы. Нельзя за миллион сделать то, что стоит миллиард. Разработка концепций, проектирование и планирование — это самая дешевая часть реформы. Основные затраты приходятся на те работы, которые описаны в Оргпроекте и Программе реформирования. Только после того, как все это реально прописано, составлены план-график и план-карта работ, можно оценить реальную стоимость реформы. С другой стороны, именно размеры реального финансирования, которые могут быть выделены из бюджета, привлечены как инвестиции, определяют тот объем и содержание концепции и замысла реформы образования, которые могут быть реально выполнены. Фактически именно смета реформы образования делает Концепцию реформы реалистичным документом, а не утопией и фантастикой. Без сметы любая концепция представляет только академический интерес.

5. Нормативное и законодательное оформление реформирования образования.

5.1. Проект нового закона об образовании

Закон «Об образовании» 1991 года открывал большие возможности для перемен в образовании. В значительной мере они обеспечили эволюцию системы образования, и через несколько лет этот закон уже не соответствовал изменившейся системе, его необходимо было переписывать. Последний закон «Об образовании», принятый в 2002 году, и принятый в 2011 году Кодекс об образовании, наоборот, во многом ограничивают возможности модернизации системы образования, они фиксируют сложившееся положение дел.

Есть два варианта принятия закона. Первый: когда закон открывает возможности для эволюции или реформы в той области, которую он регламентирует. Другой: когда закон принимается после реформы и фиксирует накопившиеся изменения. У каждого из этих вариантов есть свои достоинства и недостатки.

Первый вариант хорош тем, что закон принимается без привязки к концепции и программе реформ, но его посредством можно стимулировать изменения и эволюцию системы. Недостаток же в том, что если эта эволюция происходит быстро и интенсивно, то закон быстро устаревает, выступая сдерживающим фактором. Первый вариант можно использовать в том случае, когда нет (и не предвидится в ближайшее время) проработанной концепции и программы реформ.

Недостатками второго варианта являются длительность и сложность подготовки закона, трудоемкость процедуры согласования и принятия его парламентом – в подготовку закона вовлекается огромное число заинтересованных субъектов, содержание закона связано с содержанием концепции и программы реформ и даже с успешностью или неуспешностью реализации этих реформ. И тем не менее имеет смысл идти именно по второму варианту. Более того, когда в итоге такой закон будет завершать состоявшуюся реформу образования, в нем могут быть предусмотрены достоинства первого варианта. То есть закон может открывать возможности дельнейшей эволюции системы. А эволюция всегда предпочтительнее революции, или даже реформы. Она позволяет проводить малые и локальные изменения по мере готовности системы, и эти изменения будут более органичны и естественны. Разумеется, в том случае, если в результате реформы образования мы придем к адаптивной и гибкой системе, способной адекватно реагировать на рыночную конъюнктуру, научно-технический прогресс и потребности общества.

Таким образом, решение о том, нужно ли начинать реформирование образования с принятия нового закона «Об образовании» или, наоборот, принятие закона должно быть завершением реформы, определяется тем, как мы представляем себе реформированное образование, то есть той самой идеальной моделью образования в Беларуси.

Итак, выделены типы деятельности, которые должны быть организованы в процессе реформирования образования, и виды документов, которые являются продуктами успешного завершения каждого из этих направлений деятельности.

Каждый из этих документов должен быть не только квалифицированно разработан, но и принят компетентными структурами государственного управления, институтами или неправительственными организациями (НГО). В идеале эти компетентные структуры должны быть и заказчиками на разработку документов.

Таблица 8

Потенциальные заказчики на работы в реформе образования

Этап	Компетентный орган или структура (Заказчик)	Исполнитель	Продукт
1.	Парламент	Депутатская группа, общественные деятели и политики, ученые-педагоги, эксперты	1.1. Доктрина
	Министерство образования	ВНИКи, национальные НИИ, университеты	1.2. Концепция
	Общенациональный конгресс по образованию (оргкомитет конгресса может быть сформирован исполнителями 1.1)	Все заинтересованные в реформе образования субъекты	1.3. Меморандум
2.	Министерство образования (главные управления по уровням образования) Местное самоуправление	Педагогическая наука, методисты, эксперты и консультанты	2.1. Концепция
	Правительство	Специалисты по стандартизации	2.2. Госстандарт
	Оргкомитет реформы образования	ВНИКи и НИИ	2.3. Оргпроект

3.	Оргкомитет реформы образования	ВНИКи и НИИ	3.1. Структура программы
			3.2. Функции, права и обязанности
			3.3. План-карта
			3.4. График
			3.5. Принципы контроля
4.	Заказчик Доктрины и Меморандума	Оргкомитет реформы образования	4.1. Квалификационные требования
	Правительство	Специалисты по стандартизации в образовании	4.2. Квалификационные требования
5.	Парламент	Правительство, Министерство финансов и Министерство образования	5. Бюджет
6.	Правительство	Временные органы управления реформой образования	6. Смета
7.	Парламент и правительство	Парламентская группа по подготовке закона	7. Закон

Реформы должны заканчиваться переходом к нормальному функционированию системы. После реформы система образования должна стать адаптивной, саморегулируемой и развивающейся синхронно с мировыми процессами. Белорусское образование уже двадцать лет находится в состоянии постоянного реформирования. Это не может быть нормальным состоянием. Образование – один из самых консервативных социальных институтов. Уважение к традиции, стабильность и надежность являются показателями хорошего образования, системы образования в целом и отдельных учебных заведений [13].

Заключение по первой главе

В первой главе монографии представлены основные теоретические положения деятельностной педагогики применительно к сфере управления образованием, начиная с представлений об образовании как системе деятельности, целях и процессах образования и заканчивая особенностями управления в периоды реформ.

Процесс становления деятельностной педагогики только начинается и проходит стадию критики и проблематизации существующих классических представлений в педагогике. Речь идет о кардинальном пересмотре общих теоретических принципов системности, научности, технологичности, эмпиричности, о расширении объекта педагогики от отношений «ученик—учитель» до системных и процессуальных объектов деятельности в образовании. Деятельностная педагогика формирует новые понятия и теоретические схемы «содержания образования», «технологии образования», «менеджмента образования», «качество образования» и т.д. Мыследеятельностная (МД) педагогика видит своим объектом не столько деятельность отдельного учителя, сколько целостную систему образовательных процессов (обучение, воспитание, подготовка, образование, обеспечение грамотности), отрабатывает методы и способы формирования современных целей образования и, как следствие, технологий и содержания различных систем образования, методов их управления, проектирования и программирования. Мыследеятельностная педагогика работает на рамочном, проблематизирующем и рефлексивном уровнях.

Особенностью и основными характеристиками деятельностной педагогики являются не только ее современность, рациональность, логичность и теоретичность, но и обязательная ориентация на реализуемость в конкретных условиях и ситуациях, с которыми сталкивается субъект образования. Истинно утверждение: не может быть никакой другой педагогики, кроме как реализационно-деятельностной. И, безусловно, новый научный предмет создается для того, чтобы новыми представлениями начали пользоваться практики образования: менеджеры и педагоги. Практика в педагогике и в менеджменте — это практика мышления и реализации идей.

Изложенные в первой главе теоретические положения и проблемные аспекты систем образования обязывают нас не только рассуждать о проектировании и программировании в образовании, но и начать реально проектировать и программировать систему подготовки и переподготовки современных менеджеров образования. Автор основывается на том, что задуманные реформы образования могут осуществить только профессионально подготовленные менеджеры, инноваторы и педагоги, способные вступать в деловую межпрофессиональную коммуникацию и имеющие целостное представление о гуманитарных системах деятельности, каковой и является образование.

2. Менеджмент образования как профессия

2.1. Представление о профессии. Сферные процессы в профессии

2.1.1. Профессия как социально-деятельностный институт

Менеджмент есть некоторая специфическая деятельность. Для рассмотрения управления как деятельности необходимо ввести несколько рамок и контекстов. Традиционно представление о менеджменте сводится к описанию специфики управления как деятельности. Термины «управление» и «менеджмент» используются как синонимы. Однако мы попробуем рассмотреть менеджмент несколько с другой стороны, с позиций представлений о профессии как объемлющей рамки любой специализированной деятельности.

«**Профессия** – (лат. *professio* – официально указанное занятие, специальность, от *profitior* – объявляю своим делом), род труда (занятия) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы. **Профессиональная деятельность** обычно является основным источником дохода» [9].

Это определение профессии не дает четкого представления о менеджменте, поскольку профессия рассматривается не как дея-

тельность, а только как род труда, что практически исключает специфику целей и прагматику деятельности, включены только механизм и техники работы.

В ситуации реформирования образования, в том числе и профессионального, в живом, чистом виде мы почти не встречаем подхода «от профессии» и можем судить о нем только по некоторым косвенным признакам, мнениям и суждениям. В основном представления о профессии разрабатывались в рамках психологии и индивидуально-психологического подхода. Профессия представлялась как то, что принадлежит индивиду, им производится и творится [43; 44; 78, 106]. Существует и другой подход, позволяющий рассматривать профессию безотносительно к тому, что думает и чего хочет индивид. Деятельностный подход не отрицает существования человека, а рассматривает индивида как элемент деятельности, вынужденный действовать по законам и правилам самой деятельности.

Представление о деятельности гораздо шире, чем представление о труде. В рамках СМД-подхода деятельность рассматривается как исходная универсальная целостность, система с многочисленными и весьма разнообразными функциональными и материальными компонентами и связями между ними. Кроме того, анализ любой социальной деятельности осуществляется через культурно-исторический подход, то есть деятельность представляется как процесс воспроизводства и трансляции культуры [87; 109].

Исходя из представлений о деятельности, можно расширить понятие профессии. Профессия — это не только род труда, но и в первую очередь — социально-деятельностный институт. То есть профессия есть некоторое социальное и культурное явление, существующее как организованность деятельности. Процессы же профессиональной подготовки и образования — только механизм, предварительно обеспечивающий существование этой организованности, но сами по себе не являются профессией. Профессия как социально-деятельностный институт и как система вбирает в себя множество элементов деятельности — цели, структуры, процессы, людей, материал, технику, знаки и т.д. Специфика этих элементов и их взаимосвязь определяют впоследствии номинацию той или иной профессии. Как социальный институт профес-

сии могут возникать и отмирать, когда появляется или исчезает какой-либо элемент деятельности или вся система деятельности.

Разберем поэлементно основные составляющие профессии, или, иначе, основные семантические поля, определяющие сущность профессии как социально-деятельностного института[1].

1. Профессия – это знания и все, что связано с этой категорией.

Когда в контексте употребления категории «профессия» задействовано именно это семантическое поле, мы говорим «научить профессии», «профессиональное обучение или образование», «профессиональная подготовка». Чтобы работать по определенной профессии, нужно владеть знанием. Причем знать не все, а именно то, что нужно для этой профессии, для конкретного типа деятельности. Знания могут транслироваться. Непрерывный процесс трансляции профессионального знания является одним из необходимых факторов, обеспечивающих процесс воспроизводства профессии.

Каждая профессия требует определенного типа знания. Типология знаний изменяется с ходом истории, поэтому окончательной картины типов знания эпистемология на сегодняшний день не предлагает. Но относительно разных подходов и рамок такую типологию можно разработать. Например, в зависимости от аксиоматики исследовательского подхода и представлений об объекте выделяют натуралистический (естественнонаучный) и гуманитарный типы знания. Типология может быть расширена до деятельностного, системного, системомыследеятельностного знания [71, 110].

Предлагаются и другие типологии знания в зависимости от вида деятельности: практико-методические, конструктивно-технические, естественнонаучные знания или опытные, конструктивные и научные [111]. Каждая профессия имеет свою комбинацию или набор соответствующих типов знания, что впоследствии во многом и определяет структуру содержания профессионального образования.

---

[1] Представленная ниже структура элементов и процессов профессии была разработана на методологическом семинаре В.В.Мацкевича в РИПО в 1996 г. [50; 64].

Однако профессия не может быть ограничена только знанием. Можно знать, но не быть способным осуществлять деятельность. Например, мы можем знать, какова должна быть структура управления Министерством образования, но это знание вовсе не гарантирует, что можно осуществить реальную реструктуризацию организации и управлять ею.

Представление о профессии только в контексте знания дефициентно, поэтому необходимо обозначить еще несколько полей профессии.

2. Профессия – это право. Профессия означает право выполнять ту или иную деятельность, за результат этой деятельности предусматривается некоторая ответственность. Чтобы выполнять профессиональные обязанности, недостаточно только знать или иметь диплом об образовании соответствующего образца. Необходимо получить право на выполнение той или иной деятельности. Если такого права у профессионала нет, он не может даже начать что-то делать. Процедуры делегирования прав на выполнение той или иной деятельности, «держание» ответа или отказ от ответственности являются важной составляющей любой профессии.

3. Следующим семантическим полем является человеческая составляющая профессии, или представление о человеческой способности. Категория «способности» задает *антропологическое* измерение профессии.

Профессия как способность является не простой элементарной формой способности (как, например, математические или музыкальные), представленной в рамках психологии человека. В рамках деятельностного подхода способность есть «субъективное условие деятельности [...] копии-двойники тех деятельностей, которые люди осваивают, а затем «выдают» в соответствующих ситуациях» [71]. Иначе говоря, способность есть генерализованная составляющая профессии, принадлежащая человеку, но отражающая непосредственно некоторый способ деятельности. Способ деятельности – это характеристика деятельности, а не индивида, и представляет собой «систему операций над материалом, организующую средства деятельности таким образом, что становится возможным решение задачи» [97]. Способностям можно учить, то есть способность имеет искусственное основание, может осваиваться, применяться и т.д.

4. Профессия есть социологическое явление. При рассмотрении профессии в данном контексте указывается существование профессии в форме социальных институтов, групп, организаций, страт и гильдий. Также должны отслеживаться или фиксироваться в общей структуре общества динамика общественного мнения о профессии, профессиональные интересы, потребности, деятельность профсоюзов и т.д. Представление о профессии в рамках определенных предметных отраслей, сфер, областей, полей также может попадать в статус социологического явления. Социологическая составляющая профессии определяет ее прагматику, назначение и место в структуре общественного разделения труда.

5. Одной из обязательных составляющих представления о профессии является область технологии и техники. Любая профессия как деятельность включает в себя определенные техники и методы работы, а также собственные технологии. Кроме того, профессия может существовать, включаясь в более глобальные внешние технологии: интеллектуальные, производственные, управленческие и т.д.

Вероятно, что перечисленные составляющие профессии не охватывают полностью всю сущность этого феномена. Используя принцип системности, в первом приближении можно сформулировать понятие профессии как социально-деятельностный институт, комплексирующий в себе эпистемические, правовые, антропологические, социальные и технологические характеристики и элементы.

2.1.2. Профессия как сфера деятельности

Вышепредставленное определение понятия является предельно обобщенным, абстрактным, поэтому малофункциональным. Необходимо найти какую-то более *практичную* форму представления о «профессии». Достаточно эвристичной представляется форма, основанная на сферном подходе.

Для анализа феномена профессии ограничимся девятью процессами в следующей последовательности: производство, функционирование, воспроизводство, развитие, организация, руководство, управление, творение и захоронение.

Принимая сферную организацию деятельности в качестве рабочей схемы, мы обязаны описать профессию через каждый из

девяти процессов, собрать все эти описания по принципу дополнительности друг к другу, не выделяя и не акцентируя внимание на одном из них. После чего можно сформулировать более четкое определение профессии. Для каждой определенной профессии (в частности, менеджмент) мы должны будем специфицировать каждый процесс, поскольку каждая профессия производит свойственные только ей продукты, по-разному функционирует, управляется и т.д.

Производство в профессии. Профессия выполняет определенную функцию — регулирование отношений между заказчиком на услуги и их исполнителями. Мы можем сказать, что профессия производит услуги, потребителями которых являются другие деятельностные институты. Этот тезис «выворачивает» профессию на семантическое поле технологий в более широких рамках, чем просто кооперация организатора, руководителя и управленца. Точно так же в рамках других семантических полей мы можем сказать, что профессия производит знания, способности людей, самих людей, носителей этих способностей. Перечнем технологических услуг, знаний, способностей людей и может быть пока ограничено описание производства внутри сферы самой профессии.

Функционирование. «Завязанность» профессии на различные участки и зоны хозяйственной и иной деятельности, рассредоточенность представителей профессии по разным организациям, единицам, элементам хозяйства делают функционирование внутри профессиональной сферы достаточно специфичным. Мы не можем описать функционирование профессий так же, как функционирование учреждения и школы, поскольку на первый взгляд каждый представитель, носитель профессии функционирует в каких-то иных институтах и организациях, а не в самой сфере профессии. За тем исключением, когда профессия оформляется в виде профсоюза, ассоциации, гильдии и т.д. Тогда некоторые представители профессии начинают выполнять функции для самой профессии. Такого рода функционирование иногда трактуется как несвойственное самой профессии, но тем не менее оно обеспечивает единство и целостность профессиональной сферы. Скрытыми от постороннего наблюдателя остаются процессы внутрипрофессиональной коммуникации, обмена знания-

ми, продуктами творчества, захоронения устаревших профессиональных норм и т.д. Поэтому в рамках функционирования в профессиональной сфере необходимо рассматривать издание профессиональных журналов, литературы, регулярные и нерегулярные конференции, установление и обновление внутрипрофессиональных норм, рейтингов и авторитетов, повышение квалификации и обмен опытом и бюрократические процедуры, связанные с выдачей сертификатов, документов, представление профессий во внешних инстанциях, в частности в трипартистских отношениях.

Воспроизводство. Существование профессии во времени предполагает постоянное обновление как ее материальных элементов, так и форм организации. Люди, профессионалы уходят из профессии и приходят в нее из других сфер. Знания и способности утрачиваются и должны восстанавливаться. Поэтому каждая профессия создает в самой себе механизмы постоянного воспроизводства или делегирует отдельные функции воспроизводства другим социальным институтам. Процедуры прохождения профессионального ценза, конкурсы и экзамены на получение профессии, контроль за профессиональной этикой обеспечивают воспроизводство института профессии. А системе образования многие профессии делегируют основную часть воспроизводства кадров, знаний, литературы для внутрипрофессиональной коммуникации и т.д. И конечно же, обязательным является воспроизводство постоянной потребности в профессиональных услугах, то есть адекватной внешней среды существования профессии.

Развитие. Профессия относится к одним из самых сложных организованностей деятельности, поэтому практически не может изменяться под внешним воздействием, скорее наоборот: внешняя среда современного мира меняется под воздействием коммулятивных изменений внутри профессии. Поэтому механизмы развития самой профессии выступают чаще всего и механизмами общественного и деятельностного развития вообще. А такими механизмами самой профессии являются:

- социономные механизмы — профессиональные клубы, открытое профессиональное образование, межпрофессиональные и междисциплинарные творческие коллективы;

• мыследеятельностные механизмы — рефлексивные надстройки над профессиональными знаниями и мышлением, фальсификация онтологического знания, методологическая критика.

Наличие механизмов развития в сфере профессии создает особую дифференциацию и стратификацию профессионалов по причастности к процессу развития. Условно можно говорить о существовании внутри профессионального сообщества консервативного стабилизирующего ядра, окруженного периферийными группами, часть из которых являются авангардными или группами прорыва. Между консервативным стабилизирующим ядром и авангардными группами постоянно возникают напряжения и конфликты, смысл и целесообразность которых состоит в предотвращении нежелательных и неблагоприятных изменений и деформаций — с одной стороны, и в принятии всем профессиональным сообществом единиц, тактов позитивного развития, с другой. Признаками, по которым можно судить о развитии профессии, выступают новые профессиональные знания, профессиональные способности, положение профессии относительно других профессий и институтов.

Организация. Как любой социально-деятельностный институт, профессия имеет специфическую форму организации, которая может быть рассмотрена через несколько взаимодополняющих аспектов:

• как социальная организация в ее правовых, коммунальных и прочих формах;

• как информационная организация, характеризующаяся упорядочиванием процессов и отношений, а также степенью их сложности;

• как логическая организация, характеризующаяся содержательной логикой работы с профессиональным знанием, профессиональным дискурсом, свойственным только конкретной профессии.

Организация как сферный процесс представлена в институте профессии профессиональными союзами, ассоциациями и гильдиями[2]. С другой стороны, профессия характеризизуется осо-

[2] Профсоюзы — для одних профессий; творческие союзы, академии, общества — для других.

бым типом преподаваемого знания, выраженного в некоторых предметных и квазипредметных формах (например, «Введение в специальность», «Методические курсы», «Профессиональная этика»).

Руководство. Процесс «руководство» в институте профессии почти не выражен. Руководство в профессии либо отождествляется с руководством внутри учреждения, где могут быть сконцентрированы представители профессии, либо заменяется директивными документами профессиональных союзов. А чаще всего отношение руководства локализовано в образовательных институтах, обслуживающих профессию, там оно осуществляется в форме инструктажа, методических предписаний и повышении квалификации. Поэтому руководство профессией почти не проявляется в социальных формах, а замкнуто на понимание и рефлексию профессионалов. В этом отношении руководство в профессии может рассматриваться в качестве идеального типа власти, концептуализируемый современными исследователями как функция номинации, и является в прямом выражении теоретической работой. Можно даже сказать, что руководство и власть в профессиональной сфере есть теория профессии с подчеркиванием функции долженствования и принудительности теории.

Управление. В процессе управления самая большая нагрузка и самая большая часть времени приходятся на отслеживание и исследование других процессов, которые являются объектами управления. Акт действия, по которому в первую очередь заключают о существовании или наличии управления, занимает очень незначительную часть в самом процессе управления. В определенном смысле можно говорить, что сферный процесс управления имеет своими объектами остальные восемь процессов. Причем исследование этих процессов и предъявление профессиональному сообществу описания результатов этого исследования есть основная составляющая часть управления в профессии, а все остальное выражается в действиях тех представителей профессионального сообщества, которые на основе сделанных описаний вносят коррективы и изменения в профессиональную деятельность. Таким образом, процесс управления в профессии осуществляется коллективно и кооперативно. Минимально управленческая кооперация может быть представлена следующим набором позиций: исто-

рик профессии; социолог профессии; методолог, поставляющие профессиональному сообществу описания своих исследований, и новатор, который, отталкиваясь от этих описаний, предпринимает некоторые действия. Таким новатором может стать любой профессионал, а значит, любой профессионал способен занимать управленческую позицию. Но поскольку так понимаемый процесс управления полностью отделен от процесса руководства, то и управление в профессии становится чисто рефлексивным. То есть произведенная инновация становится достоянием профессионального сообщества, члены профессионального сообщества вырабатывают свое отношение к этой инновации. Они могут использовать ее в своей деятельности или, наоборот, исключить или запретить ее для использования. Это в конечном итоге и есть выражение процесса внутрипрофессионального управления.

Творение. Все знания о творчестве, творении носят, как правило, интуитивно описательный характер, поэтому мало применимы в системном анализе, но необходимость включения этого процесса в сферное описание профессии диктуется тем, что именно через творение или творчество в профессиональную деятельность вносятся неформализуемые и ненормируемые компоненты. Собственно возможностью творения и творчества любая деятельностная организованность отличается от машинной организованности, а техническая технология — от гуманитарной технологии. Именно поэтому в профессиях, в которых творческий компонент в большой степени выражен, нельзя заменить человека (как профессионала, так и специалиста) автоматом или машинным устройством. Поэтому мы можем отделять профессии и профессионализм от тех специальных функций, которые могут быть формализованы, к которым может быть отнесена категория «специальность» и которые только до определенного времени привязаны к человеку, носителю этой специальности.

Захоронение. Поскольку мы говорим о профессии как системе сферно организованных процессов, то включение в эту систему процесса захоронения является формально необходимым и понятным. Проблема здесь заключается в том, что на смысловом уровне это может встречать сопротивление и протест. Все, что наработано трудом и усилиями людей, представляет для них ценность, и хоронить и отказываться от этого всегда жалко. Но если

мы имеем дело с системами, а по отношению к системам приходится учитывать их открытость внешней среде, то кроме открытого входа в систему непременно должен быть выход, иначе системы погибают от перегруженности самих себя продуктами распада, устаревшими, отжившими элементами. Приходится совмещать формальные требования системности и человеческий смысловой фактор, учитывая и то, и другое. Поэтому процесс захоронения человеческой деятельности, в частности в профессии, выглядит специфически, как, например, музеификация, архивирование, то есть системные элементы и элементы деятельности выводятся из непосредственного функционирования в особые места, где им отдается большее уважение, где они покрываются почетом и социальными атрибутами славы, гордости — большими, чем тогда, когда они находились непосредственно в функционировании.

При захоронении компонентов профессии нужно соблюдать баланс, чтобы не потерять традицию и преемственность. Музеификация профессиональной деятельности не только выполняет ностальгическую функцию, но и является важнейшим компонентом трансляции норм профессии и ее социального бытия. Многие профессии сейчас перегружены компонентами, которые требуют захоронения.

Сферное представление задает системность и увязку между собой разных аспектов существования профессии, но в силу своей целостности и обобщенности является малосодержательным. Поэтому сферное представление системы необходимо дополнять другими — предметными, материальными, типологическими.

2.1.3. Профессия как комплекс предметностей специальности, компетентности и квалификации

Представление о профессии как социально-деятельностном институте и сфере деятельности является предельно абстрактным. В повседневной практике представление о профессии редуцируется до конкретных предметностей квалификации, компетентности, специальности и т.д.

До середины 90-х годов представления о компетенциях и квалификации в профессиональной педагогике и андрагогике основывались на достаточно понятных схемах, адекватно «схватываемых» профессиональным языком. Под квалификацией

понимался некий комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, который требуется для функционирования человека в определенной сфере производственных отношений. Такой комплекс знаний, умений и навыков приобретается человеком в процессе профессионального обучения, подготовки и образования. В профессиональной и производственной педагогике активно использовался термин «уровень квалификации» в зависимости от сложности производственных работ. Анализ понятий «квалификации», активно используемых в педагогическом языке до середины 90-х годов, а также анализ методов моделирования деятельности специалистов-профессионалов показал, что конкретный набор квалификационных требований определялся исходя из технологических особенностей сферы деятельности, а не из личностных характеристик и психологических особенностей человека. В основу конструирования понятия «квалификация» закладывалась сфера деятельности. Именно профессиональная деятельность задает и определяет конкретные требования к профессиональным качествам личности. Впоследствии эксперты стали четко разводить квалификационные требования и квалификационные характеристики как суть того, что исходит из специфики деятельности, и собственно квалификацию как суть того, что уже приобретено и освоено человеком в процессе образования и подготовки.

Понятие «компетентность» применялось при констатации факта соответствия квалификации и способностей специалиста определенному классу работ и как характеристика *правомерности* осуществлять деятельность. Обычно отношение *получения права* и *наделения правом* выполнять ту или иную работу осуществляется при процедуре найма. Контекст права является основополагающим при употреблении характеристик *компетенций и компетентности.*

С началом процессов глобализации, ускорения темпов информационных и технологических процессов ученые и эксперты в области акмеологии и профессиологии стали указывать на универсальный характер профессиональных деятельностей, их укрупнение. Отмечалось, что это породит и изменение структуры квалификаций. А именно: можно будет зафиксировать некий универсальный минимальный набор знаний, умений и навыков,

необходимый для всех профессий и специальностей. А с другой стороны, резко повысятся уровень и качество специализации. От человека потребуются большая гибкость и динамичность в смене профессий. Прогнозировалось, что осуществить такую смену и обеспечить себе успешность в профессиональной деятельности в современных условиях человек может за счет функциональной грамотности и высокого уровня универсального (методогического) знания. Именно эти качества позволят человеку интенсивно перемещаться в интегрируемом мировом пространстве и планировать себе соответствующую карьеру.

Разрыв между Европой и постсоветскими странами в профессиональной и производственной сферах деятельности стал очевиден в начале 90-х годов. Интеграционные процессы в Европе, начавшиеся еще в середине прошлого столетия, стали более интенсивными после падения «железного занавеса». Несоответствия в квалификациях специалистов и профессионалов необходимо было каким-то образом преодолевать, в том числе проводя определенную образовательную политику. Европейское сообщество зафиксировало тенденцию формирования минимально необходимого комплекса знаний, умений и навыков, который позволяет стандартизировать системы образования разных стран, а с другой стороны, дает право и открывает возможности гражданам постсоветских стран включаться в европейские процессы. На политическом международном уровне эту функцию выполнило Болонское соглашение (1999 г.). Болонский процесс есть фактически процесс по включению новых стран в европейскую интеграцию и мировую глобализацию через систему образования [7].

В Беларуси тенденция включения в европейские образовательные процессы стартовала в начале 90-х годов. На уровне концептуальном и научно-теоретическом эту тенденцию можно было зафиксировать через поднимаемую проблематику реформирования, технологизации и стандартизации образования, гуманизации и гуманитаризации и т.д. Для нас наиболее важными представляются теоретические достижения белорусских ученых в области философии образования, профессиологии и технологизации образовательного процесса (А.Т.Ростунов, А.Х.Шкляр, Э.М.Калицкий, Н.И.Латыш, Б.В.Пальчевский, Л.С.Фридман). Все эти достижения явились предпосылкой для формирования

в 1997 году новой актуальной тематики по проблемам функциональной грамотности, которая фактически подготавливала белорусскую педагогическую общественность к Болонскому процессу [56]. Группа разработчиков значительно расширила представления о функциональной грамотности, предложенные ЮНЕСКО еще в 1973 году, за счет выставления и рефлексии современных контекстов глобализации, технологизации, гуманитаризации, культурных перемен, профессионализации и т.д. Были предложены следующие составляющие функциональной грамотности: компьютерная, языковая, знаковая, гражданско-правовая, экологическая, деятельностная, гуманитарная.

В 2006 году Советом Европы вводятся следующие представления о компетенциях: «Компетенции… определяются как комбинация знаний, навыков и отношений в соответствующем контексте. Ключевые — это такие компетенции, которые необходимы всем индивидуумам для личной реализации и развития, активного гражданства, социальной включенности и занятости. Рамочные установки определяют восемь ключевых компетенций:

1) общение на родном языке;
2) общение на иностранных языках;
3) математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии;
4) компьютерная грамотность;
5) освоение навыков обучения;
6) социальные и гражданские компетенции;
7) чувство новаторства и предпринимательства;
8) осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Ключевые компетенции рассматриваются как одинаково важные, поскольку каждая из них может помочь успешной жизни в обществе знаний. Многие из компетенций совпадают и взаимосвязаны: аспекты, важные в одной сфере, поддерживают компетентность в другой. Компетентность в фундаментальных базовых навыках в языке, грамотности, работе с числами, информацией и информационными технологиями является основой для учебы, а «обучение учению» поддерживает всю образовательную деятельность. Есть ряд тем, которые проходят через весь документ «Рамочные установки»: критическое мышление, творческий под-

ход, инициативность, решение проблем, оценка риска, принятие решений и конструктивное управление чувствами играют роль во всех восьми компетенциях»[3]. По своей сути и содержанию данный набор «новых знаний» и компетенций так или иначе пересекается с разработанным в Беларуси представлением о функциональной грамотности.

Анализ отечественных и зарубежных источников по вопросу профессиональных компетенций (competences) и квалификаций (qualification) показал, что напрямую четкого разведения этих категорий не существует [14; 33; 34; 36; 92; 94, 96]. Понять различие можно только в контексте задач, для которых эти термины применяются. Под компетенциями в основном понимается некий минимальный, базовый набор знаний, умений и навыков, способностей. Но комплекс знаний, умений и навыков не является главным аспектом в определении «компетенции». Суть заключается в деятельностном контексте феномена компетенции, а именно: наличие такого комплекса знаний, умений и навыков дает человеку возможность включаться, вступать в поле *правовых*, трудовых и рыночных отношений. Компетентность есть необходимое условие, своеобразный связующий элемент между человеком и профессиональной сферой деятельности. Компетенции обеспечивают минимальные гарантии социализации человека и защиту его права на труд. Поэтому термины «компетенции» и «компетентность» применяются в тех случаях, когда уже завершен процесс найма на работу, то есть человек получил право выполнять какую-либо функцию, или когда обсуждаются философские и оргдеятельностные вопросы подготовки кадров.

Термин «квалификация» наиболее часто используется в форме констатации факта полученного образования, зафиксированного в сертификате и дипломе. В программных документах и в международных нормативных актах по вопросу образовательной политики термин «квалификации» является наиболее предпочтительным. Компетенция используется как сопутствующая характеристика квалификации. Кроме того, почти ни один из международных нормативных актов не конкретизирует суть ква-

[3] Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. «О ключевых компетенциях обучения в течение жизни» (2006/962/ЕС).

лификаций и компетенций. И понятно почему — их содержание постоянно меняется в зависимости от динамики культурных и технологических тенденций в мире.

Болонское соглашение и последующие декларации конференций министров образования фиксируют приоритетные механизмы и способы интеграции в мировое образовательное пространство: переход на двухступенчатую систему высшего образования, введение системы зачетных единиц и кредитов, механизма управления качеством образования и т.д. Однако четкой фиксации целей образования национальных систем образования, сформулированных как конкретный набор компетенций и квалификаций, Болонский процесс не предусматривает. Право на формирование комплекса компетенций и квалификаций остается за учеными и специалистами каждой страны в отдельности.

Разворачивание Болонского процесса на постсоветском пространстве на уровне педагогических научных коммуникаций породило множество дискуссий и публикаций. На первом этапе, когда только происходила адаптация нового подхода, научные коммуникации приобретали формы терминологических споров, которые не имели практического выхода, логических различений и завершений. Это породило определенную моду на компетентностный подход и, как следствие этого, — путаницу, смешение понятий «компетентности», «компетенций», «квалификации», «функциональной грамотности». Параллельно возобновился и давний научно-педагогический спор о знаниях, умениях и навыках [94]. Началось взаимопроникновение терминов и определений из одной предметности в другую. Например, термин «ключевые компетенции» в основном использовался в бизнес-образовании при подготовке менеджеров и специалистов в сфере предпринимательства. Сейчас этот термин используется практически повсеместно, в том числе в педагогике. Начался постепенный и медленный процесс унификации и стандартизации педагогического языка, но вероятность потерять важные смыслы и содержание до сих пор сохраняется.

На наш взгляд, Болонский процесс — это не просто механизм, который нужно слепо перенимать и превращать в моду. Болонский процесс есть вызов мышлению, научной традиции и всему научному сообществу постсоветских стран. Это действительно

процесс, мощная современная и системная программа деятельности, в которую необходимо включаться. И задача ученых и педагогов состоит в отработке адаптационных механизмов включения в этот процесс, который не позволит перечеркнуть уже существующие достижения в этом направлении и снизить имеющийся уровень образования и подготовки. Выход из замкнутого круга проблемных коммуникаций видится в расширении содержательного масштаба дискуссий, повышении уровня профессиональных и межпредметных обсуждений. Нет смысла дискутировать о структуре компетенций и квалификаций, если не выставлены рамки, деятельностные и мыслительные контексты, тенденции, порождающие явления Болонского процесса. Фиксация и глубокий сравнительный анализ реального состояния образовательных пространств, проектирование новых теорий и методологий для выполнения этой задачи становятся актуальным и необходимым этапом в развитии систем постсоветского образования.

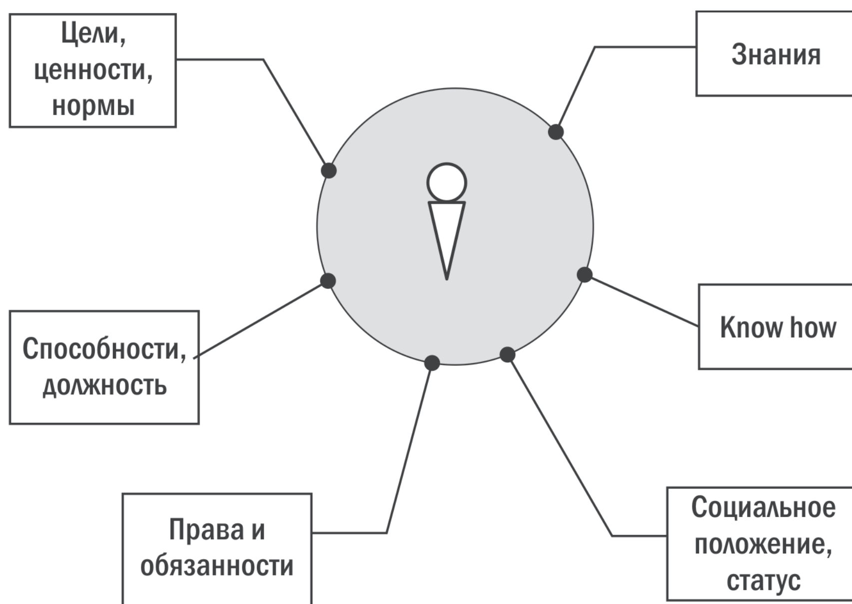


Рис. 24. Схема семантических полей профессии и «единицы профессии»

Применительно к решению задачи конструирования профессии нами была предложена схема семантических полей (рис. 24). Такая схема, на наш взгляд, и задает минимальный набор рамок и контекстов, при пересечении и конфигурировании которых появляются конкретные смыслы и различения понятий «квалификации», «компетенции» и «специальности». Во всех семантических полях и на пересечениях их могут и должны быть заданы предметные определенности. Пересечение антропологии, социализации и технологии может задавать такую профессиональную предметность, как *специальность*. Специальность есть набор или комплекс специфических профессиональных способов деятельности, которые применяются в определенных производственных и гуманитарных технологиях, является частью в структуре социального общественного разделения труда.

На пересечении «права» и «знания» рождается категория *«компетентности»*. Компетентность есть комплекс способов деятельности, минимально необходимых для выполнения профессиональных обязанностей и определяющих право индивида «включаться» в конкретную профессиональную деятельность.

На пересечении семантических полей «технологии» и «знания» формируется представление о *квалификации*. Квалификация есть комплекс профессиональных знаний, умений, навыков и способов деятельности, которые используются в определенных технологиях. Квалификация в отличие от компетентности является более широким понятием. Она может охватывать множество смежных профессиональных полей. В то время как компетентность указывает на конкретную область профессиональной деятельности, по отношению к которой осуществляется правомочность применения тех или других профессиональных умений и навыков.

На пересечении семантических полей «антропология» и «право» формируются понятия профессиональных обязанностей и права, чести, достоинства и т.д.

Таким образом, профессия есть комплекс предметностей, особым образом между собой увязанных: специальность, компетентность, квалификация, структура должностных функций. К данному определению можно добавить дополнительно вырабатываемые для каждой профессии количественные характеристики и меры: разряды, степени, классы, ранги и т.д.

2.1.4. Единица профессии

Предложенные выше описания профессии как социально-деятельностного института, сферы деятельности и комплекса предметностей достаточно трудно применить при проектировании той или иной профессиональной деятельности и, как следствие, системы профессионального образования. Необходима прагматичная и удобная для «употребления» схема профессии, позволяющая в каждом конкретном случае осуществлять сборку разных элементов и характеристик профессии. Такой прикладной схемой является представление о *единице профессии* как минимальном системообразующем элементе, к которому как бы прикрепляются в определенной последовательности различные системные элементы профессии (рис. 24).

Единица такой сложной организованности, как профессия, не является элементарной и простой. В психологии за единицу профессии принимается человек, а деятельностные компоненты «крепятся» к нему. На наш взгляд, все происходит с точностью до наоборот: человек вынужден действовать и подчиняться уже установленным правилам и традициям самой профессии. Поэтому за единицу профессии нельзя принять только человеческое или только деятельностное. Единица профессии получается в результате конструирования элементов различных действительностей.

Единица профессии есть *модуль*, из которого (или на основе которого) собираются более сложные конструкции самой профессии как системы или института. Минимальный модуль профессии (единица) выглядит как конструктивное соединение на пересечении трех действительностей: *деятельности, действия и человеческого*. Из деятельности в единицу входит позиция, или функциональное место для человека в системе деятельности, из действия в позицию включается субъект действия, сам человек как носитель собственно человеческих качеств – интеллекта, нравственности и воли. Таким образом, единица профессии не сводится к функции в системе деятельности, к источнику воли и произвольности в действии и не является абстрактным человеком.

На базе минимальной единицы профессии, или модуля, могут собираться:

1. Комплексные организованности профессии, принадлежащей индивидуальному человеку. Например, специалист, мастер, профессионал, уровни и типы квалификации.

2. Группы, коллективы, решающие сложные задачи на базе одного объекта деятельности. Например, проектно-конструкторские бюро, эксплуатационные бригады и т.д.

3. Профессия как социальный институт.

4. Межпрофессиональные коллективы.

5. Система профессионального образования и подготовки и т.д.

Единица профессии может рассматриваться как минимальное проявление (экземплификат) профессиональной системы в том случае, если она обеспечена возможностями соединения или подключения к инфраструктурным компонентам деятельности, которые могут быть как специфическими, так и неспецифическими для каждой отдельной профессии. Под специфическими компонентами понимаются содержательные атрибуты профессиональности, свойственные только какой-то конкретной профессии.

Единица профессии помимо номинаций основных составляющих и их минимального содержательного наполнения («минимум») должна включать *базовый принцип соединения* этих элементов. Может быть предложено несколько вариантов такого соединения: линейный (последовательный), параллельный, дифференциальный, интегральный, комплексный.

На наш взгляд, линейный и параллельный принципы не могут быть использованы в построении «профессии», потому что заранее предполагают разработку последовательной содержательно-логической связи между представленными номинациями. Тогда при употреблении этой схемы должна передаваться и логика рассуждений, что делает ее предельно «непрактичной». Кроме того, в процессе использования этой схемы без логического подкрепления происходит редуцирование ее до механического сложения элементов.

Системный подход изначально предусматривает необходимость существования всех элементов и взаимосвязей между ними. Исключение хотя бы одного из них приводит к исключению профессии как таковой. Комплексный подход дает возможность сделать схему «употребимой» в плане анализа профессии применительно к субъекту деятельности, то есть обеспечивает определенное дифференцирование. Например, конкретный

Иванов как член профессионального сообщества одновременно занимает должность руководителя строительного предприятия, имеет ученую степень кандидата технических наук и является специалистом в области информатики и т.д. (Иванов = f (должность, специалист)).

Формальное представление такого сложного объекта (или полиобъектной организованности) как профессия необходимо дополнить типологическим методом, или содержательно-генетическим описанием профессии.

2.2. Профессия «Менеджер в сфере образования»

После получения общего представления о профессии мы можем непосредственно начать работу по спецификации профессии «Менеджер в сфере образования».

Определим единицу данной профессии. В модуль профессии «менеджер в сфере образования» входит система позиций, или функциональных мест, которые может охватывать профессия менеджера образования, а также требования для субъекта действий и человеческие качества менеджера образования.

2.2.1. Функциональная структура образовательного менеджмента

Для определения функциональных мест образовательного менеджмента воспользуемся позиционной схемой системы образования, разработанной в рамках деятельностного подхода. Данная схема является уровневой и дает наиболее обобщенное представление о системе деятельностных мест в образовании [52, 54].

Существует два подхода к определению функциональной структуры системы образования: структурно-функциональный и позиционный. Позиционный подход позволяет определить место менеджера в общей системе образования, а не только в системе управления. Реальный масштаб данной схемы может быть различным — от конкретного учебного заведения до системы образования всей страны. Схема является формальной и пока не определяет тип взаимодействия внутри системы, она только указывает на множественность существующих деятельностей в

образовании. Позиционный подход отличается от структурного: функциональное место менеджера образования определяется относительно уже сложившейся системы иерархического управления образованием.

При разработке позиционной схемы образования необходимо руководствоваться принципом многослойности образовательной деятельности и разделения функций:

1-й уровень – деятельность педагога и учащегося (студента);

2-й уровень – деятельность над деятельностью (позиции, обеспечивающие жизнедеятельность педагогов и учащихся), а также область образовательной политики;

3-й уровень – идеальная деятельность (деятельность анализа, исследования, мониторинга и концептуализации) образования;

4-й уровень – деятельность управления, руководства и организации (рис. 25).

Как видно из схемы, место менеджера образования располагается на одном из высших уровней образовательной деятельности. Задача менеджера состоит в понимании всей деятельности образования в целом и по отдельности, в принятии решения по корректировке этой деятельности, ее функционированию и развитию.

Каждая из позиций в образовании имеет свою специфику в системе деятельности, свой предмет, объект и продукт. Управленец может не знать всех тонкостей каждой деятельности, однако он должен отслеживать и оценивать результаты и качество продуктов. Вся информация, которая поступает в систему управления, в основном касается продуктивности и результативности, и только в крайнем случае управленец уточняет иного рода информацию – как и почему получился именно такой продукт, а не другой. Обычно это происходит в ситуациях принятия решения.

В соответствии с типом результатов каждой позиции попытаемся определить основные показатели и характеристики объектов образовательной деятельности (табл. 9).

Показатели образовательной деятельности требуют в дальнейшем конкретизации и углубления.

Сущность структурно-функционального подхода в определении функций менеджера образования состоит в том, что место менеджера определяется в уже сложившейся иерархической системе управления образованием. Состав и тип взаимодействия в си-

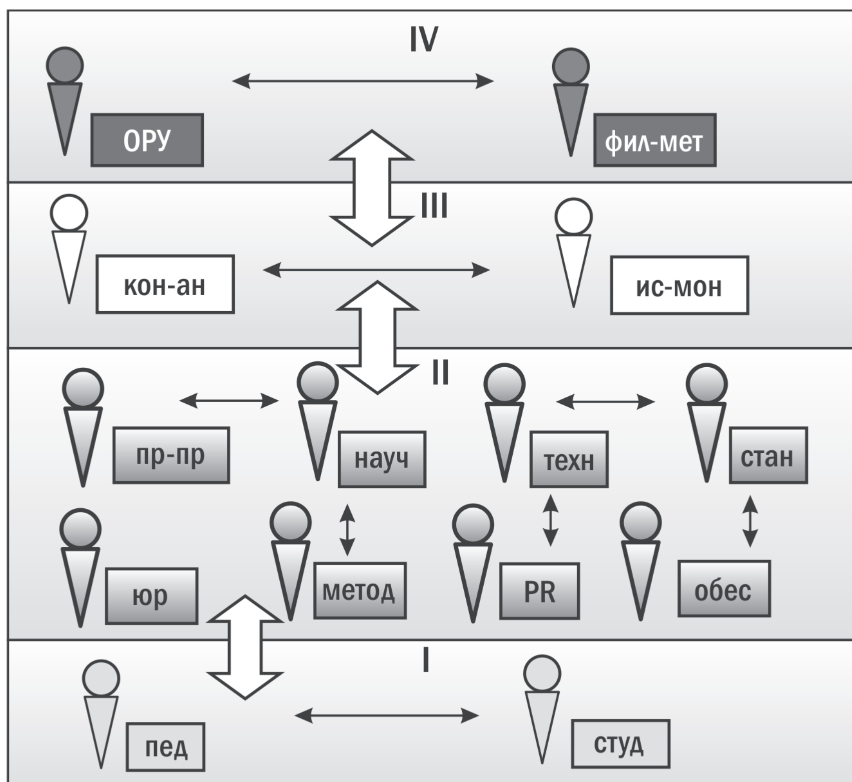


Рис. 25. Деятельностные позиции в образовании

стеме в общем виде не проблематизируется. Главное – сохранить сложившийся тип и уклад системы. Структурно-функциональный подход углубляет и нормирует отдельные функции менеджера образования, но не отменяет цели и задачи общей деятельности системы образования. Если в деятельностном подходе цели деятельности и процессы являются первичными и определяют впоследствии структуру системы, то в структурном подходе с точностью до наоборот: структура первична, а цели и задачи «подгоняются» под нее. Структурный подход позволяет определить спецификацию деятельности менеджера в зависимости от типа и номинации структуры. Соответственно, деятельностный

Таблица 9

Типы и элементы системы образовательной деятельности

№ п/п	Позиция и тип деятельности	Тип деятельности и продуктивности	Параметры информации
1.	Позиция педагога и ученика пед студ	Образованность, подготовленность, уровень грамотности ученика	Параметры учебного процесса: • численность учебных заведений, ступени образования; • численность педагогов и учащихся по разным профилям; • планы приема и конкурсы; • документы образования; • язык обучения; • параметры функциональной грамотности и профессионализма; • учебные планы и программы; • учебники и учебные пособия, ТСО, учебное оборудование; • школьные здания и сооружения (МТБ); • экспериментальные площадки
2.	Методическая позиция метод	Методическое обеспечение учебного процесса	• Методические объединения: цели и задачи, специфика, направленность; • методические разработки и рекомендации
3.	Научная позиция науч	Научное обеспечение — идеи, локальные разработки по темам	• Научные темы; • проблемы; • цели исследований; • рекомендации и степень внедрения
4.	Позиция правового обеспечения юр	Правовое обеспечение образовательных процессов	• Законы; • подзаконные и нормативные акты; • судебные прецеденты

5.	Позиция средств массовой информации и связи с общественностью PR	Обеспечение коммуникации внутри системы образования и связь с общественностью, гражданским обществом	• Журналы и периодическая печать в области образования; • перечень социальных страт и общественных организаций; • проблематика печати и дискуссий; тематические списки литературы; • конференции и семинары с потенциальными партнерами
6.	Позиция технолога образования тех	Технологии образования Институциональная структура образования	• Тип и способы взаимодействия и согласования внутри системы образования; • перечень и типологии педагогических технологий и их характеристики; • инновационные технологии; • способы внедрения технологий образования (проекты и программы); • перечень институтов системы образования; • уставы; • цели и задачи; • проекты и программы институализации
7.	Позиция нормообеспечения и стандартизации стан	Стандарты образования в рамках практикуемых технологий образования; содержание образования (экспериментальное и стандартное)	• Классификация стандартов образования; • банк данных по стандартам образования; • процедура принятия стандартов и нормативная база по стандартизации образования

8.	Проектно-программная позиция пр-пр	План-карта работ по реформе образования; план-карта работ функционирования образования; локальные и системные проекты и программы в образовании	• Позиционная структура образования; • перечень и типология проектов и программ; • разработчики проектов и программ; • особенности реализации
9.	Концептуально-аналитическая позиция кон-ан	Концепции развития образования и стратегия образовательной политики, анализ развития системы образования	• Перечень и содержание концепции; • ключевые идеи и возможные способы реализации; • аналитический материал; • рекомендации по корректировке конкретных проектов и программ
10.	Исследовательская позиция ис-мон	Отслеживание и исследование параметров системы образования	• Статистическая и аналитическая информация
11.	Философско-методологическая позиция фил-мет	Разработка основных идей развития и функционирования образования по разным аспектам, стратегия и тактика развития; консалтинг всех других позиций в образовании	• Доктрина развития образования; • принципы и правила системной реализации реформ образования

12.	Позиция материально-технического, финансового и кадрового обеспечения обес	Отслеживание финансовых потоков и ресурсов; кадровое обеспечение системы образования; материально-техническое обеспечение системы образования	• Нормативы финансирования образования; • принципы ресурсосбережения и схема финансирования образования (источники финансирования и проводимая политика); • нормы кадрового обеспечения системы образования; • квалификационные характеристики; • категории работников в сфере образования; • банк данных по кадрам и резервам; • принципы оплаты труда; • требования к аттестациям и нормативная база; • структура повышения квалификации кадров работников образования; • авторитеты образования; • принципы кадровой политики; • нормы обеспечения учебными площадями и учебным оборудованием
13.	Позиция управления, организации и руководства ОРУ	Организация, руководство, управление системой образования, принятие стратегических и коррекционных решений и т.д.	• Приказы, указания, решения коллегий, планы; • цели и задачи совещаний, протоколы; • структура и принципы взаимодействия с государственными исполнительными и законодательными органами

подход предполагает рефлексивное, проектное и программное отношение к деятельности образования, а структурный — только коррекционное и нормативное отношение.

Применительно к уже сложившейся иерархии системы управления образованием в Беларуси менеджмент в образовании распределяется следующим образом:

1) менеджмент в учебном заведении;

2) менеджмент на уровне региона или другой административной единицы;

3) менеджмент на уровне страны (аппарат министерств, комиссий по образованию в парламенте и т.д.).

В традиции образования заложена классификация менеджмента применительно к типу учебного заведения — школоведение, менеджмент детских дошкольных учреждений, профессионального образования, высшей школы и т.д. Не отвергая необходимость данных направлений, мы только указываем на дефициентность данного подхода. Углубление в отраслевой специализации приводит к утере общесистемного видения деятельности образования и стратегических задач в реформе образования.

В рамках структурно-функционального подхода мы можем определить специальности, должности, функциональные обязанности (предметности) менеджера образования. На уровне учебного заведения это директор, заместитель директора, на уровне управления регионом — специалист по отдельному направлению, например по социальным вопросам, психологическому обеспечению, аттестации и кадровому обеспечению и т.д. На республиканском уровне системы управления — министр образования, председатель комиссии по образованию в парламенте, председатель ВНИКа, заместитель министра, эксперт и специалист по отдельному направлению, например по законотворческой деятельности, кадровой политике и т.д.

Масштаб структурного уровня определяет круг вопросов и специфику управления. Например, формирование структур управления на уровне министерств по научно-предметному принципу (учебное управление по физике, по химии, по иностранному языку) является некорректным. Предметный уровень — это уровень предметных комиссий и объединений в учебном заведении и регионе. В масштабе всей страны спецификация управле-

ний задается более укрупненно и стратегически — управление аналитической работы, управление кадровой политики и т.д. Региональный уровень, с одной стороны, выполняет функцию посредничества между министерством и учебным заведением, а с другой стороны, может формировать собственные направления деятельности в соответствии со спецификой региона. На региональном уровне возможно создание методических объединений, управлений материально-технического обеспечения, региональной системы повышения квалификации педагогов, служб финансового обеспечения региона и т.п.

Специализированные требования к различным функциональным местам мы определим при разработке квалификационной характеристики менеджера образования. На данном этапе нам достаточно задать функциональный и позиционный масштаб деятельности менеджера. Из вышеизложенного видно, что менеджмент в образовании — это достаточно широкая сфера деятельности, она не может быть ограничена только уровнем учебного заведения. Менеджмент образования охватывает и пронизывает все структурные уровни образования и имеет объектом своей деятельности деятельность других позиций в образовании и вне его.

Позиционная схема управления может считаться полной, если определен тип отношений и взаимодействия между позициями, или, точнее, тип кооперации. В зависимости от системы отношений и связей между позициями складываются иерархические, горизонтальные, линейные, сетевые системы управления. На основе позиционной схемы в системе образования разрабатывается штатное расписание, определяется круг функциональных обязанностей и квалификационных требований, организуются взаимодействие и кооперация между различными подразделениями, сотрудниками и т.д. Именно тип кооперативных связей между деятельностными позициями впоследствии начинает задавать уникальность и специфичность системы образования в реальности.

2.2.2. Личностные качества менеджера образования

Личностное, человеческое — это то, что существует независимо от деятельности и свойственно только человеку как отдельно взятой единице. В разряд личностного включаются антрополо-

гические и аксиологические характеристики (ценности, духовное самоопределение, воля и т.д.). Однако успешная реализация деятельности возможна, когда личностное и деятельностное не противоречат одно другому и не создают внутренний конфликт. Личностные качества менеджера образования должны быть согласованны и не противоречить самой деятельности менеджмента. Если содержательные цели и задачи, способы реализации деятельности вступают в конфликт с установками и способностями человека, то происходит либо «выключение» человека из профессии, либо изменение самой деятельности управления.

Специфика деятельности управления во многом определяет требования к личностным качествам менеджера. Если система управления иерархическая, стабильная и жестко нормированная, то от человека требуются подчинение, послушание, исполнительность, дисциплинированность и т.д. Эмоциональность, индивидуальность в такого рода системах являются необязательными. В условиях демократических систем управления отношение к человеку изменяется — становится важным не столько человеческий аспект деятельности, сколько правовой. Человек в правовых системах приобретает иные статусы — он становится гражданином в рамках социальных и общественных отношений, или субъектом системы трудовых и профессиональных отношений, функционирующих по определенным нормам и правилам. В демократических системах от менеджера, который принимает на себя большую часть ответственности, требуется проявление таких качеств, как самостоятельность, творчество, мобильность, гибкость и рефлексивность при принятии решений, способность доказывать свою точку зрения, выслушивать других, вступать в дискуссию, работать в коллективе и индивидуально и т.д.

Условно личностные характеристики менеджера образования, определяемые из деятельности управления, можно разбить на три группы:

1) качества, необходимые для понимания и анализа конкретной ситуации группового взаимодействия; организационные, командные и исполнительские качества и т.д.;

2) качества коммуникативного порядка: способность вести диалог, понимать других, доводить решения, анализировать коллективные и индивидуальные работы и т.д.;

3) качества мыслительного порядка: способность к рефлексии, самостоятельность и логичность мышления, критичность, способность реконструкции и воспроизводства идей и т.д.

Данные требования определяются в направлении от деятельности к личности. Но возможен и другой путь: конкретные люди благодаря своей воле и настойчивости, своим убеждениям могут привносить в саму деятельность определенные коррективы и существенно изменять цели и стратегию организации, фирмы, учреждения. Такого рода движение «от личности к деятельности» необходимо в переходные периоды реформ и трансформаций, когда требуется существенно и радикально изменять тип деятельности управления. В таких ситуациях менеджер должен обладать следующими качествами: принципиальность, настойчивость, способность увлекать и вести за собой людей, формировать команду с нуля, аргументировать свои решения и т.д.

Существует множество психологических тестов, позволяющих выявить личностные качества, необходимые для определенных профессий и деятельностных ситуаций. Мы не ставили перед собой задачу раскрывать технику психологического тестирования, но хотели бы указать на важность и необходимость деятельностного акта *самоопределения*, позволяющего совместить деятельностное и человеческое.

Вопрос самоопределения не настолько баналей, как кажется на первый взгляд. Чтобы деятельность началась, необходим субъект, носитель целей. Причем субъект, оснащенный знанием, а также способностью делать работу и нести за это ответственность. Знание и способность можно приобрести в процессе обучения. Ответственность как феномен начинает проявляться только в условиях, когда работает социальный механизм «спроса-ответа».

С философской точки зрения ответственность возможна только в условиях свободы. Проблематика свободы как в рамках философии, так и в рамках правовых может и должна, на наш взгляд, рассматриваться только во взаимосвязи с проблематикой самоопределения человека и механизмов реализации свобод в деятельности. Только самоопределяясь, человек может стать свободным и нести ответственность за свои поступки и решения в конкретной ситуации.

По отношению *к чему* современный человек (современный менеджер образования) должен самоопределяться и за что может впоследствии нести ответственность? Существует множество полей для самоопределения. Современный человек может самоопределяться по отношению к Богу, мышлению, культуре, деятельности и ситуации. Самоопределение по отношению к разным сущностям есть первое условие современности личности. Чтобы быть *современным*, недостаточно что-то знать, нужно успевать за изменениями, происходящими в мышлении, культуре и деятельности. Самоопределение — это процесс самостоятельного формирования отношения к глобальным и конкретным сущностям, идентификация с ними, принятие и субъективация норм и правил, тенденций и задач той системы, к которой происходит самоопределение, как своих собственных. Выделяют несколько типов самоопределения:

- историческое самоопределение, когда человек принимает на себя миссию субъекта исторического развития;
- ценностное, или культурное самоопределение, когда человек определяет для себя систему ценностей, рамок, принципов, нравственных положений, норм, от которых не может отступать независимо от типа деятельности;
- самоопределение в типе мышления. В научной, философской, методологической и теологической деятельностях самоопределение в типе мышления связывается с выбором определенного подхода или направления. В других видах деятельности (профессиональной, трудовой, исполнительской) самоопределение скорее связано с выбором типа знания. Уровень сознания и бессознательного в данном разделе не рассматривается;
- деятельностное самоопределение, когда человек выбирает профессию и определенную позицию с последующим занятием этой позиции, выполнением конкретных функций и принятием ответственности за выполненную работу и т.д.;
- личностное самоопределение, или формирование отношения к личностным и психологическим качествам другого человека;
- ситуативное самоопределение, понимаемое как адекватное восприятие конкретной ситуации и определение своего действия или бездействия в определенных условиях.

Современный менеджер образования — это тот человек, который культурно мыслит, развивает деятельность образования на

разных уровнях, способен отвечать за свои решения и действия в конкретной ситуации.

2.2.3. Профессия «Менеджер образования» как сфера деятельности

В соответствии с представлением о сфере деятельности попробуем охарактеризовать профессию менеджера образования и во многом определить ее специфику.

Производство в профессии «менеджмент в образовании». Менеджмент образования как таковой не производит материальные продукты. Результатом менеджерской деятельности является оказанная *услуга* по организации, руководству и управлению какой-то другой деятельности. В системе образования это коллективная или индивидуальная деятельность педагогов, учащихся, образовательной инфраструктуры (ученых, методистов, финансистов и т.д.). Необходимость в менеджменте возникает, когда педагогическая деятельность перестает быть индивидуальной и ремесленной, а становится массовой и технологичной. Поэтому менеджер образования не есть педагог. Он может не быть педагогом и даже не иметь опыта педагогической деятельности, однако должен знать технологию педагогической деятельности как коллективной деятельности и уметь эту технологию организовать.

Заказчиком услуги менеджмента образования выступают государство, структуры гражданского общества или отдельные субъекты. Заказчик определяет цель образования. Менеджеры образования, используя свои специфические технологии управления, методы и средства организации, являются посредниками между заказчиком и реализаторами самих образовательных целей.

Необходимо различать педагогические технологии и технологии управления, или менеджмента, образования. Продуктом педагогической деятельности является переданное и присвоенное учащимися содержание образования (знания, умения, навыки, опыт, мастерство, способности и т.д.). А продукт менеджмента — услуга по организации педагогической технологии. Менеджмент — это принципиально иная, отличная от педагогической деятельность, другая по специфике задач, объектов, результатов и методов работы (рис. 26, 27, табл. 10).

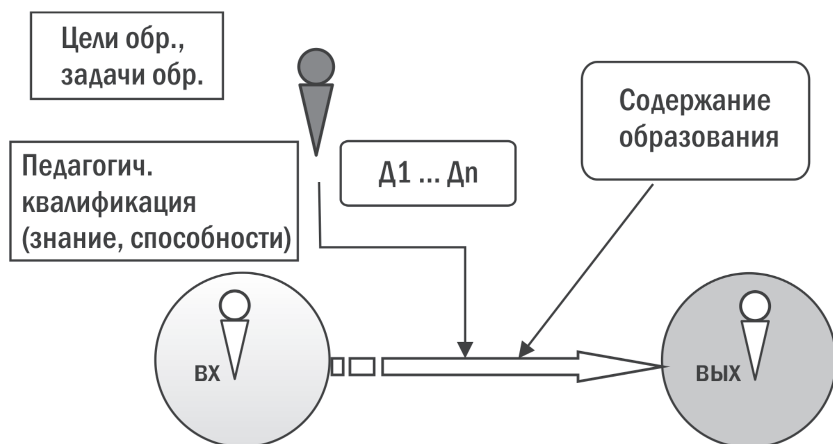


Рис. 26. Структура акта педагогической деятельности

Так как менеджмент образования представляет собой самостоятельный специфический вид деятельности, то и знание об этой деятельности должно оформляться в специальные научные предметы и дисциплины. Это знание на сегодняшний день еще не оформлено окончательно как научное. Оно существует в фор-

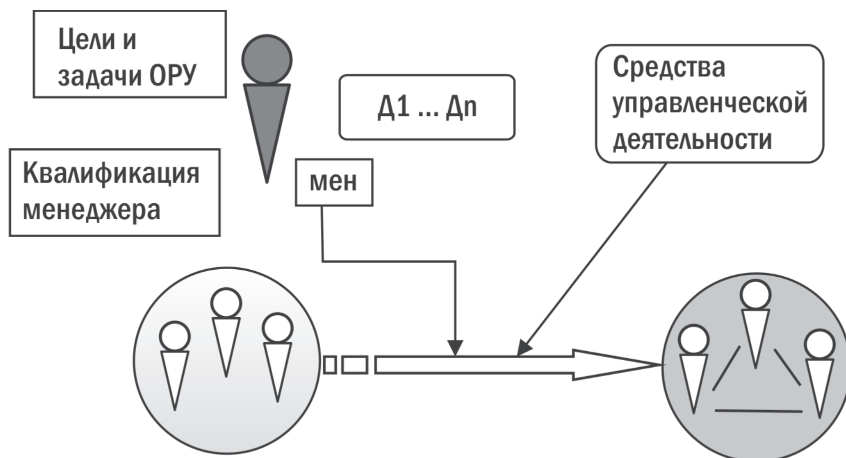


Рис. 27. Структура акта управленческой деятельности

ме обобщенных практик и технологий в описательном, методическом виде, в виде практико-технического знания, а не в статусе глобальных теорий, научных законов и закономерностей. Накоплен достаточно большой объем знания о менеджменте вообще и менеджменте образования в частности, он постоянно и динамично пополняется новыми образцами и достижениями в этой области.

Сформированы такие дисциплины, как научная организация труда, праксеология, теория управления, психология управления и т.д. Освоение управленческого типа знания становится необходимым и обязательным для выполнения работы менеджера образования. Полученное знание в области менеджмента является обязательным цензом для занятия соответствующих менеджерских должностей, но недостаточным для успешной реализации управленческих технологий. Менеджер должен уметь применить его в конкретных условиях, используя технологии стратегического и тактического управления.

Функционирование в профессии «менеджер образования» не может быть сосредоточено только в одном учреждении. В целом по стране менеджеры рассредоточены в разных учреждениях и на разных уровнях: от учебного заведения до аппаратов министерств и ведомств. Только отлаженная кооперация между разными позициями менеджеров на разных уровнях управления позволяет говорить о функционировании в этой профессии. Кооперация достигается за счет решения общих стратегических задач, проведения коммуникаций, встреч, конференций. Например, проведение реформы образования может являться той стратегической задачей, относительно которой происходят координация и согласование действий разных позиций менеджмента.

В Беларуси не существует традиции регулярно проводить открытые управленческие сессии-семинары, темой которых являются непосредственно аспекты образовательного менеджмента. Однако в традиции министерств есть такая форма работы, как коллегии, совещания. Организован регулярный выход журнала «Кіраванне у адукацыі». Кроме того, установлены и достаточно эффективно реализуются гласные и негласные нормы управленческой деятельности, приема на работу, занятия должностей. С середины 90-х годов осуществляется переподготовка менеджеров

Таблица 10

Сравнительная таблица педагогической и управленческой деятельности

№ п/п	Элементы деятельности	Педагогическая деятельность	Деятельность менеджера образования
1.	Цели деятельности	Передать соответствующее содержание образования, сформировать определенные качества личности	Организация, руководство и управление деятельностью педагогов и других субъектов образования в целом
2.	Объект (материал) деятельности	Учащийся на входе	Система деятельности образования
3.	Продукт или результат деятельности	Учащийся на выходе = Учащийся на входе + освоенное содержание образования	Измененная, упорядоченная, организованная система педагогической деятельности
4.	Квалификация субъекта деятельности (тип знания и способностей)	Педагогическая: педагогика, психология, методика преподавания, педагогические технологии и т.д.	Управленческая: основы менеджмента, НОТ, теория систем, теория деятельности, история и т.д.
5.	Средства деятельности и орудия труда	Педагогические средства: ТСО, учебник, дидактический материал и т.д.	Управленческие: административный ресурс, финансовый ресурс, нормативные документы и т.д.
6.	Приемы, техники, действия, методы	Методы проведения урока: поощрение, наказание, оценивание и т.д.	Убеждение, приказ, распоряжение, принятие решений и т.д.

образования в различных учебных заведениях Беларуси. Профсоюза менеджеров образования как такового не существует, но намечаются тенденции ассоциирования и объединения директоров школ, ректоров ВУЗов и т.д. Не всегда можно говорить об осознанном самоопределении менеджеров как представителей конкретной профессии, в основном происходит самоопределение в отрасли образования, или номенклатурное самоопределение.

В первом приближении функционирование в профессии может быть двух типов: открытым и закрытым. Закрытым считается функционирование, когда принципы, нормы и механизмы

управленческой деятельности не оглашаются для внешней среды и являются негласными правилами. Открытый тип функционирования характеризуется наличием открытого коммуникативного пространства, доступного другим профессиональным сообществам в образовании.

Воспроизводство в профессии «менеджмент в образовании». Что должно воспроизводиться в институте профессии менеджера? Квалификация, люди, знания, способности, нормы и правила профессиональной этики. Если приостанавливаются процессы воспроизводства, профессия или исчезает, или перерождается в другой тип деятельности. Поэтому в таких процессах значимыми оказываются вопросы преемственности традиций от поколения к поколению. В системе образования Беларуси процессы воспроизводства достаточно сильны и консервативны. Однако в периоды реформ и трансформации происходят культурные и возрастные разрывы в профессии, численность управленцев может сокращаться или увеличиваться в зависимости от целей и схем административных реформ.

Существует опасность в процессе воспроизводства утерять какой-либо важный элемент управленческой деятельности, например цели и предназначения. Тогда деятельность воспроизводится несистемно, частично. К примеру, передаются только техники работы (делопроизводство, бюрократические нормы), что впоследствии приводит к системному кризису профессии и требует кардинальной реорганизации и искусственного восстановления утерянных элементов.

Именно для сохранения воспроизводственных процессов в профессии организуется система профессионального образования, конкурсы, система рекомендаций и т.д. Кроме того, в управлении образованием постоянно должна присутствовать рефлексия предназначения менеджмента и «озабоченность» в наличии заказчика на сложные виды управленческой деятельности.

Развитие профессии «менеджмент в образовании» означает постоянное обновление техник и технологий управления, организации и руководства, целевую онтологическую, методологическую работу и критику самой деятельности менеджеров, формирование элитарных клубов и команд, принимающих на себя миссию развития и трансформации профессии. По данному критерию

может осуществляться стратификация менеджмента на отдельные социальные и культурные группы:

1) менеджеров-авангардистов, критически мыслящих и задающих новую моду на профессию;

2) менеджеров-технологов, определяющих нормы и техники управленческой работы, выполняющие интерлокерские и связующие функции в профессии;

3) менеджеров-исполнителей, принимающих задачи от вышестоящих структур без рефлексии и критики.

Организация профессии «менеджмент в образовании» может рассматриваться в нескольких формах: как социальный институт, как информационное сообщество, как логический институт. Отдельного профсоюза, гильдии или зарегистрированной организации менеджеров образования в Беларуси нет. Однако сформирована иерархическая структура системы управления образованием, которая существенно не меняется. В нее входят Министерство образования, районные, городские и областные управления образования, государственная инспекция, советы директоров школ, ректоров ВУЗов и т.д.

Организация как процесс характеризуется не столько наличием структуры, сколько *типом отношений* внутри системы управления образованием. Выделяют следующие типы отношений внутри системы: иерархический и демократический (гуманитарный). Иерархический тип организации выстраивается как вертикальная (пирамидальная) система. Важными в ней являются вертикальные связи. Такая система по норме предусматривает наличие механизма обратной связи. Но как частный случай иерархические системы могут строиться и долго существовать и без нее.

Знание, описывающее эти системы, в основном представляет кибернетика. Кибернетика есть наука о системных процессах управления. В ней обсуждается не столько деятельность и действия менеджера, сколько сами процессы. Предполагается, что процессы существуют сами по себе, независимо от человеческой деятельности, поэтому кибернетика считается естественнонаучным знанием [85]. Управление сводится к двум элементам: управляющей силе и управляемой системе, между ними существует два типа связи — прямая и обратная, симметричные одна

другой (рис. 28). Задача состоит в постоянном информационном обеспечении и отслеживании связей, их согласовании и достижении симметричности. Иерархические системы управления могут быть расширены и укрупнены по горизонтали, что значительно усложняет тип отношений внутри системы управления и требует корректировки управляющих воздействий. Однако по основному принципу система не изменяется.

Кибернетические методы управления построены на опреде-

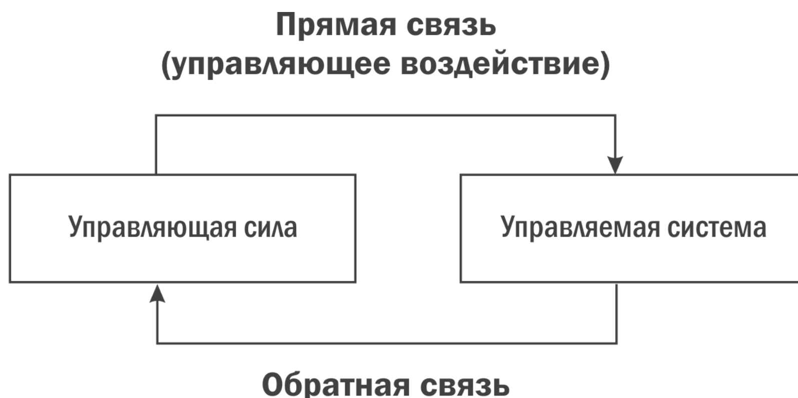


Рис. 28. Кибернетическая схема управления

ленных алгоритмах и цикловых схемах. Поэтому важным становится получение информации по каждому блоку и этапу, оперативная ее обработка. Сбои в кибернетических схемах происходят обычно из-за так называемого человеческого фактора. Попытка минимизировать его воздействие приводит к привлечению психологических методов или перераспределению человеческих ресурсов.

<u>Демократическая (гуманитарная) система управления</u> изменяет основной кибернетический принцип на гуманитарный. Управляющая и управляемая системы представляются как системы деятельности, которые должны быть отнормированы и технологизированы (упорядочены). Однако в отличие от кибернетической схемы система рассматривается как человеко-машинная, то есть в ней присутствует человек, гуманитарный объект и субъект деятельности. Поскольку здесь обеспечить полную симметричность

прямой и обратной связи, как в технике, не представляется возможным, необходимо изменить тип управления. Гуманитарный подход изначально строится как рефлексивный. И установление целей и задач деятельности в большей степени ориентировано не на технологическую традицию, а на нормы гуманитарного знания и культуры. Интересы человека и нормы культуры становятся приоритетными. Рефлексия есть интеллектуальный процесс, позволяющий критически рассматривать деятельность управляемого объекта и самоуправление, пересматривать и перенормировывать эти деятельности по ходу, строить проекты, планы и программы предстоящей деятельности. Поэтому гуманитарные системы управления характеризуются наличием аналитических, исследовательских и проектных институтов. Гуманитарный подход не отрицает технологию, а наоборот, активно ее использует, но не как цель, а как средство и способ достижения целей.

Руководство в образовательном менеджменте сосредоточено в тех институтах, где непосредственно осуществляется менеджмент, и заключается в доведении целей и задач самой управленческой деятельности до конкретных людей. Поскольку менеджеры образования функционируют в разных организациях и институтах, то доведение специальных профессиональных целей как единых не всегда представляется возможным. Только при назначении на должность менеджер может получить инструкцию, что именно нужно делать и как управлять. В дальнейшем процесс руководства замыкается на самой личности менеджера, то есть перерождается в саморуководство и самоорганизацию.

Управление в профессии менеджера образования сводится к рефлексивной функции самой профессии. Это означает, что если существует субъект, описывающий нормы и правила менеджерской деятельности в образовании, отслеживающий историю становления профессии, фиксирующий это в теории, значит, существует и процесс управления этой профессией. В Беларуси он еще только складывается. Помимо создания теоретических курсов и дисциплин по менеджменту в образовании, необходимы процесс коммуникации с сообществом, организация передачи теоретического знания на уровень практический. Только тогда процесс управления профессией можно считать полноценным.

Процесс творения в профессии «менеджер образования» ха-

рактеризуется постоянным пополнением новыми ненормируемыми техниками и практиками управленческой деятельности в образовании. Причем этот процесс не может носить массовый характер, наоборот, творчество является индивидуальным и иногда хаотичным, незапланированным видом деятельности в профессии. Изменение социокультурной ситуации в стране создает определенные объективные предпосылки для возникновения творчества в деятельности менеджера. Творчество нельзя заменить указанием, распоряжением, руководством и т.д. Многие виды управленческой деятельности в образовании действительно требуют творческого, а не нормативного подхода.

Например, расширение полномочий и функций в системе управления приводит к увеличению документооборота. А требуется его сокращение. Руководящее действие в этой ситуации может привести просто к невыполнению ряда функций. Поэтому необходимо проектирование определенной технологии по решению данной проблемы. Другой пример: учебное заведение систематически имеет задолженность по заработной плате. Ликвидация дебиторской задолженности и поиск новых источников финансирования при существующей нормативной базе являются творческой задачей для директора школы.

Захоронение в профессии «менеджмент в образовании». Многие элементы и традиции управленческой деятельности требуют не только своего развития, но и ликвидации, реконструкции, пересмотра. Например, знание о менеджменте образования, разработанное в советский период и адекватное ему, в эпоху реформ образования является ненужным, его сохранение тормозит даже естественный ход событий. Поэтому следует исключить этот тип знания из систем подготовки и переподготовки менеджеров образования, архивировать его. Также подлежат «захоронению» определенные техники, технологии, средства менеджерской работы. Современный менеджер образования должен пользоваться компьютерной техникой, читать материалы на иностранных языках, а не пользоваться бухгалтерскими счетами и нормативными актами, разработанными 20 лет назад.

Перечисленные процессы формируют многообразие рассматриваемой профессии. Профессия «менеджер образования» — это социально-деятельностный институт, во многом определяющий

образовательную политику и способы ее реализации, социально-культурное развитие в сфере образования. Развивающая миссия данной профессии может быть осуществлена, если менеджеры являются самоопределенными субъектами, несут на себе соответствующую идеологию, знание, способны влиять на процессы перемен и имеют четко выраженную личностную позицию.

2.3. Квалификационная модель менеджера образования

Современная модель подготовки менеджеров образования должна строиться на определенных принципах и в определенной последовательности. Логика разработки модели профессиональной подготовки универсальна и практикуется в рамках профессиональной психологии, профессиональной педагогики и инженерной психологии с середины прошлого столетия. Моделирование подготовки имеет несколько этапов: исследование профессиональной деятельности, прогнозирование ее развития, определение основных областей знания и предметностей, обеспечивающих данное развитие и воспроизводство профессии, и только потом конструирование учебного плана, программ и технологий подготовки. Предложенная А.Т.Ростуновым триада «профессиональная деятельность – профессиональная подготовка – профессиональная пригодность» стала классической рабочей схемой при моделировании профессий и разработке программ развития профессионального образования [92, 93].

Результатом исследования, прогнозирования и моделирования профессиональной деятельности является квалификационная модель, или квалификационные требования, характеристики профессионала. Квалификационные характеристики впоследствии могут использоваться не только для проектирования содержания образования и подготовки специалистов, но и как стандарт образования, определенного рода критерий для оценки качества подготовки и профессиональной пригодности.

В основу разработки квалификационных характеристик менеджеров образования мы взяли концепцию из системомыследеятельностного подхода, определяющую три укрупненные функции менеджмента: организацию, руководство, управление (ОРУ). На

базе данной концепции отрабатывалась идеальная (универсальная) модель менеджера образования. Следуя логике «от общего к частному», далее определялись специализации менеджмента применительно к образовательной сфере деятельности. Идеальная модель менеджера образования впоследствии является основанием для определения научных дисциплин и научных предметов в системе подготовки специалистов.

2.3.1. Современная проблематика менеджмента и тенденции развития систем управления в образовании

Как любая профессия, менеджмент образования получает свое развитие под влиянием социокультурных тенденций, которые в XXI веке приобретают уже не локальный, а глобальный характер и распространяются не в отдельно взятой стране, а во всем мире. Глобализация сама по себе является мировой тенденцией. Суть глобализации заключается не столько в ставших уже очевидными явлениях информатизации, технологизации и т.д., сколько в специфике механизмов порождения и в широком распространении новых идей и know how. Глобализация строится на масштабном и ускоренном механизме программирования деятельности, на соблюдении принципов воспроизводства культуры, историчности и прагматичности.

Механизмы глобализации и программирования в реализации приобретают статус инфраструктурных технологий, которые захватывают все большие и большие пространства. При этом механизмы гуманитарного и ценностного не только не исключаются, а наоборот, становятся определяющими и первостепенными. Анализ научных, философских дискуссий и культурологических исследований позволяет выделить два основных подхода к процессам глобализации: полицентрический и моноцентрический. Каждый из них имеет свой специфичный комплекс средств, установок и отношений к мировоззрению, человеку, обществу, культуре, языку и т.д. Полицентризм изначально имеет установку на множественность и наличие различных интересов и инструментов реализации. Этой установке адекватно соответствуют формы демократии в социально-политической жизни и рыночности в экономике. Полицентризму противостоит моноцентризм, также претендующий на всеобщность и универсальность. Механизмы

моноцентризма не столь сложны, как полицентрические, строятся как иерархические сверху вниз, не предполагают множественных коммуникаций и учета личностного самоопределения. Два этих подхода существуют в современности как противоборствующие и конкурирующие. Каждый из них отрабатывает свой механизм управления процессами перемен и культурного развития.

Беларусь с начала 90-х годов фактически оказалась в эпицентре пересечения двух культурных традиций и глобальных тенденций: европейской полицентричной и азиатской моноцентричной. Вызовы, которые встали перед нынешним поколением белорусов, в действительности являются глобальными: необходимо учиться жить в множественности тенденций, процессов, разбираться в них, мыслить и управлять ими. Кроме того, сохраняется задача национальной идентификации как определения своего места и уникальности в мировой системе жизнедеятельности.

Процессы глобализации в Беларуси порождают ряд очень сложных и напряженных по сути проблем и тенденций:

• проблема ответственности *рефлексирующего мышления*, которое одновременно может предвидеть и продумывать масштабные культурные процессы и замыкать их на конкретной ситуации в Беларуси, как мышления действия, которое может задавать моду на определенную деятельность, предписывать и рекомендовать технологии реализации и т.д.;

• проблема языка и коммуникаций как проблема рамочности, полилогичности, публичности, как проблема понимания и принятия «иного», разрешения конфликтов и предотвращения гуманитарных катастроф;

• тенденции укрупнения профессиональной деятельности, технологизации, информатизации, кооперации и ускорения процессов. И, как следствие, проблема выбора адекватного метода и способа достижения целей коллективной деятельности;

• тенденция гуманизации и гуманитаризации деятельности как тенденция систематизации и комплексирования человеческих, деятельностных, знаниевых и ценностных факторов.

По отношению к системам управления образованием данная проблематика приобретает особую актуальность. В отличие от других социальных институтов первыми именно менеджеры от-

вечают на вызовы времени и начинают реагировать на изменения, принимать стратегические решения разного уровня и разного масштаба. А поскольку образование в условиях перемен должно функционировать как опережающее по отношению к другим сферам общественной деятельности, то фактически менеджмент образования становится передовой и самой важной профессиональной сферой в системе общественного разделения труда.

По отношению к управлению образованием Беларуси приходится говорить не столько о смене способа мышления, сколько о смене приоритетного типа знания. Знание как организованность деятельности позволяет приступать непосредственно к реализации, к действию. В отличие от знания мышление задает долгую остановку и приводит к наращиванию рефлексивных слоев и чрезмерной глобализации. Можно сказать, что при формировании различного рода политик мышление рассматривается как звено рекомендательное, формирующее рамочные идеологемы и задающее впоследствии содержательное наполнение возникающих в действительности форм. Знание же при реализациях, особенно в Беларуси, не играет рефлексивной функции, однако освоенное как норма может достаточно эффективно формировать деятельность управления, оценочные и критериальные суждения.

С другой стороны, освоение нового типа знания возможно только при условии организации особой (технической) среды мышления и деятельности. Вопрос заключается в том, какой тип знания должен быть освоен управленческим звеном? На данный момент предельно обобщенно выделяются два типа знания — естественнонаучное и гуманитарное.

«Сфера гуманитарного знания не может быть очерчена простым делением знания на естественнонаучное и гуманитарное, наук — на науки о природе и науки о человеке, человеческом и духовном. Типологическое выделение гуманитарного знания определяется изменением системы эпистемологических и гносеологических аксиом и постулатов. Методологическая проработка этих аксиом и постулатов еще не закончена, но некоторые принципиальные моменты можно выделить.

Для натуралистического знания справедливы:

1. Эмпиризм с индуктивной логикой и гипотетико-дедуктивным типом спекулятивного знания.

2. Каузальный детерминизм.

3. Независимость процессов в наблюдаемом объекте от наблюдателя, независимость познаваемого объекта и знания.

4. Объяснительный характер устанавливаемых в знании законов познаваемой действительности.

Для гуманитарного знания справедливы:

1. Рефлексивность с содержательно-генетической логикой и креативным типом спекулятивного знания.

2. Телеологический детерминизм.

3. Интенциональная природа познаваемых объектов, то есть объекты гуманитарного знания существуют постольку, поскольку существуют в знании, а значит, и процессы в наблюдаемых объектах зависят от характеристик наблюдателя.

4. Нормативный характер устанавливаемых в знании законов наблюдаемой действительности» [73].

Требованиям гуманитарного знания удовлетворяют следующие научные предметы и метапредметы: методология, философия (экзистенциализм, структурализм), эпистемология, герменевтика, логика, психология, педагогика и т.д.

Смена типа знания в структурах управления образованием возможна в следующей идеальной последовательности действий:

· Задание моды на гуманизацию и гуманитаризацию, «раскрутка» авторитетных мнений и суждений, подготовка профессионалов-гуманитариев высокого уровня.

· Организация системы подготовки и переподготовки управленческих кадров с привлечением специалистов-гуманитариев.

· Создание особой знаковой среды: учебных пособий, сборников статей. Организация коммуникативной среды — семинаров, дискуссий в педагогической печати.

· Организация системы мониторинга, отслеживающей, насколько смена типа знания ведет к смене форм принимаемых управленческих решений и структурным содержательным переменам непосредственно в функционирующей системе образования.

Трансляция нового типа знания возможна, если сформирована знаниевая норма. Гуманитарное знание в отличие от естественнонаучного не нормировано, и в этом его специфика. Поэтому его трансляция невозможна по традиционным схемам обучения, так как гуманитарное знание неотделимо от его носителя, субъекта.

Передача гуманитарного знания как форма отчуждения всегда сопровождается субъективными редукциями и изменениями. Для освоения гуманитарного знания необходима организация особой гуманитарной и демократической среды по схемам открытого общества. И обучение менеджеров гуманитарному знанию возможно только при имитации такой среды и организации рефлексивного процесса.

Так как управленческая деятельность имеет свою специфику в средствах, методах и свой социальный норматив, приходится говорить об управленческом языке как особом социальном объекте и организованности деятельности. Г.П.Щедровицкий утверждал, что «язык предлагается рассматривать как естественно складывающееся социальное явление и как искусственно конструируемое и нормируемое социальное образование». [112]. Управленческий язык – это язык, позволяющий лаконично вести коммуникацию, оперировать деятельностными схемами, доступно объяснять то или иное управленческое решение. Управленческий язык – это язык постановки проблем и задач.

Языковая проблема по отношению к системе управления образованием Беларуси может быть сформулирована как необходимость смены норм профессиональной коммуникации и соответствующей знаковой среды. В первом приближении такой норматив можно зафиксировать в форме коммуникативных требований к менеджменту образования:

- Доказательность, рефлексивность и рамочность суждений.
- Установление процедур ответственности в принятии решений.
- Функциональная (языковая) грамотность (владение двумя и более иностранными языками, родным и государственным языком).
- Организация коммуникации по системе тройных публичных отношений (трипартизм) и т.д.

Язык функционирует в соответствующей технологической среде и информационном пространстве. По отношению к организации информационного (компьютерного) пространства следует говорить о формировании у управленцев соответствующего обязательного уровня функциональной грамотности и информационной культуры. Порог функциональной грамотности для

управленцев составляет обязательное пользование компьютерными сетями, системой Интернет и т.д. В этом плане в Беларуси предстоит сделать ряд организационных шагов: компьютерное обеспечение ведущих институтов и ведомств, ускоренную подготовку (обеспечение функциональной грамотности) персонала и кадров, систематизацию (формальная каталогизация) информационного пространства образования.

Проблема управления образованием в Беларуси на уровне деятельности и технологий видится как наличие *диспропорций* в процессах управления, руководства и организации. Преобладание руководящих нерефлексивных процессов, чрезмерная формализация с использованием традиционных методов работы — качества, которые сохранились системой управления как традиция советского времени. Процессы же рефлексивного (или аналитического) управления еще не столь развиты, чтобы существенно влиять на принятие важных управленческих решений. Такая диспропорция в приоритетах приводит к тому, что система управления становится неспособной работать самостоятельно и требует «управления над управлением». В таких условиях возрастает угроза «персонального захвата» управления и преобладания авторитарного стиля в принятии решений. В демократических же условиях требуются контроль, гласность и аргументированность принимаемых решений. В реальности такая функция демократического и гражданского контроля системы управления пока отсутствует, ее также необходимо еще выстраивать и организовывать.

В условиях реформ, особенно на первоначальных этапах, когда необходимо сменить традиционный тип мышления на развивающий, действительно необходимы авторитарные решения. Парадоксально, но чтобы организовать демократическую среду в управлении, на первом этапе необходимо использовать авторитарные и волевые механизмы. Когда же система приобретает относительную стабильность и процесс возврата к прошлому становится уже невозможным, возникают условия для полного перехода на демократический стиль управления. В этом отношении гражданско-правовая грамотность управленцев приобретает особую актуальность и значимость. Внедрение демократического стиля управления становится основной оргдеятель-

ностной задачей управления, которая впоследствии может быть конкретизирована как проблема становления рефлексивной управленческой функции в системе, сочетания демократических и централизованных форм управления, создания механизма, позволяющего готовить, подбирать, проводить аттестацию управленческих кадров.

Предложенная проблематика менеджмента образования в Беларуси дает основания для дальнейшего моделирования квалификации и специализации менеджмента образования в опережающей функции. Мы придерживаемся следующих методологических установок в профессиональном моделировании квалификации менеджеров образования. Модель квалификации и подготовки должна:

1) отражать не столько существующий уровень квалификации менеджеров, сколько определять будущее состояние профессии с учетом глобальных тенденций развития социума и актуальных проблем Беларуси;

2) учитывать имеющийся дефицит знания и мышления, а также задавать механизмы его ликвидации;

3) носить системный, комплексный, полиподходный характер, включать как области знания на перспективу, так и традиционные, закрепившиеся в культуре;

4) строиться как деятельностная модель, а именно: предусматривать результатом подготовки сформированные умения, навыки и способы управленческой деятельности, а не только знание;

5) обязательно включать элементы критического мышления, рефлексии и понимания как важные системообразующие элементы управленческой деятельности.

2.3.2. Идеальная модель квалификации менеджера образования

Идеальная модель квалификации менеджера образования строится на основе представлений об организации, руководстве и управлении (ОРУ) и включает в себя обобщенные знания и умения менеджера. В соответствии с обозначенным комплексом знаний и умений в первом приближении определяется набор учебных дисциплин, призванных эти знания и умения сформировать. Модель называется идеальной, потому что моделирование

квалификации осуществляется на основе теоретических представлений и концепций об управленческой деятельности, а не на основе реально сложившейся традиции и практики образования. Принцип «должное определяется в мышлении, а не в реальности» является базовым в теоретическом моделировании систем деятельности.

Перевод идеальной модели в реалистичную осуществляется через типологизацию специальностей и специализаций профессии «менеджер в сфере образования». Идеальная модель в такого рода типологизации является рамочным условием. Типовые модели квалификации менеджера образования не могут и не должны противоречить идеальной модели, а призваны дополнять и конкретизировать ее.

2.3.3. Квалификационная характеристика менеджера образования (типовая модель, проект)

Квалификационная характеристика менеджера образования предназначена для формирования профессиональных и должностных функций, инструкций специалистов в области менеджмента; формирования учебных планов подготовки, переподготовки, повышения квалификации и самообразования менеджеров, аттестации управленческих кадров системы образования, принятия решений для карьерного роста и т.д.

Общая характеристика

Менеджер образования – профессия, тип деятельности, в основе которой лежит такое знание и человеческие способности, с помощью которых возможно осуществлять управление, организацию и руководство образовательными процессами и технологиями и нести за это ответственность.

Структура специальностей

Группировка специальностей менеджмента в области образования осуществляется по содержанию и специфике профессиональной деятельности и организуется по трем направлениям менеджмента: организация, руководство, управление.

Организация есть тип деятельности менеджмента, ориентированный на упорядочение и систематизацию процессов образования.

Таблица 11

Идеальная модель квалификации менеджера образования

	Организация	**Руководство**	**Управление**
Объект	**Порядок и энтропия, организация и система**	**Цели, задачи, имена, мотивы, люди**	**Процессы, действия, события, факты, ситуации**
Знать и уметь	1. Строить и читать схемы. 2. Переводить знание из натуральной формы в знаковую и обратно. 3. Структурировать беспорядок и хаос. 4. Упрощать сложное, усложнять простое. 5. Типологизировать, классифицировать, ранжировать, иерархизировать. 6. Проблематизировать и разрешать проблемы. 7. Моделировать, имитировать, программировать. 8. Различать искусственное и естественное. 9. Произвольно менять масштаб и ракурс рассмотрения объектов и предметов.	1. Называть вещи своими именами. 2. Различать, избегать и преодолевать многоосмысленность и неоднозначность. 3. Формулировать цели и ставить задачи. 4. Мотивировать и мобилизовывать персонал. 5. Оценивать людей, действия и результаты. 6. Не бояться конфликтов и конструктивно из них выходить. 7. Снимать напряжение и стрессы, свои и чужие. 8. Принимать и делегировать ответственность. 9. Разговаривать с каждым специалистом на понятном ему языке.	1. Чувствовать время и следить за ним. 2. Устанавливать и удерживать причинно-следственные связи, прошлые и будущие состояния систем и процессов. 3. Исследовать ход процессов и анализировать ситуацию. 4. Знать характеристики и особенности течения деятельностных и рабочих процессов. 5. Удерживаться от вмешательства, когда все нормально, и не бояться вмешиваться, когда есть необходимость. 6. Наблюдать и фиксировать наблюдения. 7. Прогнозировать и предвидеть. 8. Строить динамичные модели и видеть реальные процессы модельно.

Учебные дисциплины	*Основные:* 1. Логика. 2. Теория систем и системный подход. 3. Маркетинг. 4. Бизнес-администрирование. 5. Современные формы организации. 6. Правовые отношения в организации. *Факультативные:* 1. НОТ (или праксеология). 2. Основы оргпроектирования и конструирования. 3. Различные подходы в современном менеджменте. Грамотность: 1. Компьютерная. 2. Правовая. 3. Финансовая.	*Основные:* 1. Современный мир и соответствующая деятельность. 2. Теория, язык и речь. 3. Основы риторики и эристики. 4. Психология управления. 5. Социология управления. 6. Семиотика и аксеология. *Факультативные:* 1. Культура речи. 2. Этика и эстетика. 3. Валеология. Грамотность: 1. Бухгалтерия. 2. Языковая (риторика и речь).	*Основные:* 1. История менеджмента. 2. Кибернетика и теория управления. 3. Математическое моделирование. 4. Натурное моделирование и имитация. 5. Основы прогнозирования. 6. Статистика и учет. 7. Экономик-с. *Факультативные:* 1. Функционально-стоимостный анализ (или современные модели). 2. Автоматизированные системы управления. 3. Особенности бизнес-культуры в разных странах. Грамотность: 1. Математическая.

Руководство есть тип деятельности менеджмента, направленный на формирование целей и задач деятельности в системе образования и передачу их людям, исполняющим профессиональные обязанности и функции.

Управление — тип деятельности менеджмента, призванный определять общие проблемы, анализировать, исследовать, прогнозировать, определять ход развития и функционирования системы образования в целом.

2.3.4. Структура и содержание квалификационных требований по специальностям менеджмента

Менеджер (управляющий) с функциями **организации системы деятельности**.

Организатор: 1) специалист в управлении образования города, района, области, страны, отвечающий за реализацию тех или иных программ и комплексных мероприятий в рамках административно-территориальной единицы, осуществляемых в подведомственных учебных заведениях[4]; 2) специалист, ответственный за тот или иной участок работы в рамках учебного заведения[5]; 3) должностное лицо, назначенное для организации разового мероприятия, временного творческого коллектива и т.д.

Организатор *должен уметь* в соответствии с имеющейся целью или задачей:

• разрабатывать программу действий, мер и мероприятий по достижению цели или решению задачи;

• согласовывать программу действий с действующим законодательством и отраслевыми нормативными актами;

---

[4] Начальник управления или отдела Министерства образования, УОНО, ГУНО, РОНО; главный специалист; заместитель руководителя, ответственный за какое-либо направление работы; директор учреждения. Любой администратор или менеджер, полномочия которого распространяются не только на должностных лиц, непосредственно ему подчиненных, но и на сотрудников, коллективы других учреждений или на работников, которые не находятся в его непосредственном подчинении.

[5] Заместители директора учебного заведения (завучи, организаторы внеклассной работы и т.д.), главные специалисты (психолог, социальный работник, воспитатель общежития и т.д.).

• правильно оценивать ресурсы (время, финансовые средства, число исполнителей, необходимую и достаточную квалификацию, информацию для исполнителей и для предоставления общественности, другим заинтересованным лицам и организациям). Разрабатывать смету и бюджет программы развития;

• правильно излагать содержание и смысл задачи в виде, понятном для всех предполагаемых участников программы, а также для общественности, других заинтересованных лиц и организаций. Разрабатывать медиа-план и PR-кампанию программы;

• распределять ответственность между всеми участниками программы, делегировать полномочия. Разрабатывать инструкции для исполнителей и составлять протоколы поручений;

• разрабатывать критерии оценки и параметры эффективности достижения цели, решения задачи, а также отдельных этапов и элементов реализации программы. Проводить анализ выполнения программы действий, составлять и оформлять отчет о проделанной работе;

• увязывать и согласовывать порученную ему работу с комплексом действий, мер и мероприятий в системе образования в целом. Обеспечивать фиксацию, хранение и трансляцию достигнутых результатов.

Организатор *должен знать*:

• формальные и содержательно-генетические логики, методы анализа, синтеза, обобщений и т.д.;

• общие положения теории деятельности и теории систем;

• основы маркетинга и бизнес-администрирования;

• основы организации образовательных процессов;

• основы права и правоведения в области образования, трудового и конституционного законодательства;

• основы праксеологии, научной организации труда и оптимизации учебного процесса;

• различные подходы в менеджменте.

Организатор должен быть функционально грамотным в области компьютерных технологий, права и финансов.

Общие типовые умения менеджера-организатора могут быть двояким образом конкретизированы в зависимости от:

• типа деятельности в сфере образования: организатор учебного процесса в учебном заведении; организатор научной (методи-

ческой, воспитательной, хозяйственной, финансовой и т.д.) деятельности учебного заведения; организатор в сфере дошкольного (общего, профессионального, специального и т.д.) образования;

• уровня административной ответственности и полномочий: организатор на уровне учебного заведения; организатор на уровне административно-территориальной единицы; организатор на уровне отрасли или типа образовательной деятельности (университеты, специальные учебные заведения, правовое, экологическое, патриотическое и др. образование в учебных заведениях всех типов).

Менеджер (управляющий) с **функциями руководства.** Руководитель: 1) первое лицо в организации или коллективе любого уровня; 2) должностное лицо, в непосредственном подчинении которого находятся другие должностные лица[6]; 3) лицо, которому делегированы полномочия по руководству людьми в рамках некоторого мероприятия или периода времени.

Руководитель *должен уметь*:

• читать правовые акты, нормативные документы, аналитические и статистические материалы и концептуальные тексты так, чтобы не только понимать их, но и выводить из них цели деятельности и формулировать практические задачи;

• принимать решения на основе анализа имеющейся эмпирической и теоретической информации, формулировать цели и ставить задачи другим людям;

• трансформировать цели и задачи, поставленные перед ним вышестоящим руководством, в цели и задачи для своих подчиненных и коллективу, которым он руководит;

• разрабатывать и доводить до понимания подчиненных критерии успешной и неуспешной работы, миссии и философии организации;

• распределять функции, права и обязанности между подчиненными в подведомственном коллективе, делегировать полно-

[6] Здесь нужно обратить внимание на то, что в подчинении находятся именно должностные лица. Так, в подчинении учителя находятся ученики, которые должностными лицами не являются, поэтому он не попадает в категорию менеджера-руководителя, несмотря на то, что функция руководства входит и в его круг обязанностей, но иначе, чем в круг обязанностей менеджера.

мочия, делиться правами, распределять работу и задачи в последовательности их выполнения, на основе имеющихся ресурсов времени, квалификации, компетенции и полномочий подчиненных ему работников;

· формулировать дисциплинарные принципы, правила внутреннего распорядка и жизни коллектива, нормы корпоративной культуры;

· разрабатывать и реализовывать мотивирующие действия и мероприятия, поощрять успешную работу, наказывать за промахи и упущения в работе, а также за дисциплинарные проступки. Поддерживать рабочую атмосферу и здоровый климат в коллективе, стимулировать профессиональное развитие специалистов и творческий потенциал сотрудников;

· принимать на себя достижения и ошибки подчиненного ему коллектива, отвечать за них перед вышестоящим руководством;

· обеспечивать реализацию конституционных прав работников своего коллектива, реализацию положений КЗоТ, отраслевых нормативов и коллективного договора.

Руководитель *должен знать*:

· основы теории деятельности и эпистемологии, лингвистики, аксеологии, семиотики, семантики, герменевтики;

· основы риторики и эвристики;

· основные положения психологии и социологии управления;

· современные нормы этики и эстетики:

Руководитель должен быть функционально грамотным в области финансов и языка.

Общие типовые умения менеджера-руководителя могут быть двояким образом конкретизированы в зависимости от:

· типа деятельности в сфере образования: руководитель учебного процесса в учебном заведении; руководитель научной (методической, воспитательной, хозяйственной, финансовой и т.д.) деятельности учебного заведения; руководитель в сфере дошкольного (общего, профессионального, специального и т.д.) образования;

· уровня административной ответственности и полномочий: руководитель на уровне учебного заведения; руководитель на уровне административно-территориальной единицы; руководитель на уровне отрасли или типа образовательной деятельности

(университеты, специальные учебные заведения, правовое, экологическое, патриотическое и др. образование в учебных заведениях всех типов).

Менеджер (управляющий) с **функциями управления процессами деятельности**. Управленец: 1) должностное лицо или коллективный орган с полномочиями принимать стратегические решения относительно общего курса, направления развития, создания и закрытия учреждений, организаций, областей и отраслей[7]; 2) специалист по анализу и мониторингу процессов деятельности[8]; 3) диспетчер или оператор, отвечающий за ход тех или иных процессов в подведомственном объекте управления[9].

Управленец *должен уметь*:

• разрабатывать модели управляемых процессов, оптимизировать их по технологическим, экономическим, правовым и этическим показателям;

• выделять релевантные показатели и критерии процессов деятельности в зоне своей компетентности, разрабатывать проверяемые процедуры фиксации и измерения выделенных показателей и критериев;

• обеспечивать регулярное поступление информации о показателях и критериях в процессе функционирования системы деятельности, систематизировать и анализировать поступающую информацию, проверять ее на соответствие моделям оптимального функционирования;

• в случае отклонения показателей и критериев функционирования системы деятельности от оптимальных разрабатывать

[7] На самом высоком уровне управленец — это всегда член коллективного органа (коллегии министерства, комиссии по образованию парламента и т.д., временного органа по запуску и управлению реформой образования, контролирующего органа в области права, финансов, методического обеспечения или профессиональной этики и т.д.).

[8] Специалисты научных, методических, аудиторских или мониторинговых учреждений, обеспечивающих процессы деятельности в отрасли, и главные специалисты по соответствующим проблемам.

[9] Сотрудники деканатов, управляющие учебным процессом, завучи в школах, ученые секретари, экономисты, контролирующие выполнение бюджета, специалисты ВАК и др.

меры и мероприятия по восстановлению оптимального функционирования системы;

• принимать решения о необходимости вмешательства в функционирование системы и процессы деятельности, степени этого вмешательства. Мобилизовать необходимые ресурсы для приведения системы деятельности к оптимальным показателям по разработанным моделям;

• оценивать достижение системой деятельности поставленных целей, выполнение функций, состояние ресурсов и потенциал системы деятельности;

• принимать решения о прекращении деятельности устаревших систем деятельности, создании и запуске новых процессов.

Управленец *должен знать*:

• основные положения истории и теории менеджмента;
• теорию управления и основные положения кибернетики;
• подходы и методы моделирования и анализа;
• основы деятельностного прогнозирования;
• методы статистики и учета;
• основные положения современных экономических теорий;
• основы организационной культуры, международное право и т.д.

Управленец должен быть функционально грамотным в области информационных технологий, языка и математики.

Общие типовые умения менеджера-управленца могут быть двояким образом конкретизированы в зависимости от:

• типа деятельности в сфере образования: управленец учебным процессом в учебном заведении; управленец по научной (методической, воспитательной, хозяйственной, финансовой и т.д.) деятельности учебного заведения; управленец в сфере дошкольного (общего, профессионального, специального и т.д.) образования;

• уровня административной ответственности и полномочий: управленец на уровне учебного заведения; управленец на уровне административно-территориальной единицы; управленец на уровне отрасли или типа образовательной деятельности (университеты, специальные учебные заведения, правовое, экологическое, патриотическое и др. образование в учебных заведениях всех типов).

2.4. Проектирование содержания образования в системе переподготовки менеджеров образования

2.4.1. Теоретические и методологические основания проектирования содержания образования

Методология проектирования содержания образования включает в себя основные понятия и определения, связанные с содержанием образования, а также оргдеятельностную схему, устанавливающую место и функцию проектирования в общей системе деятельности образования. На уровне обыденного педагогического сознания представление о содержании образования ассоциируется с учебными планами и программами. Действительно, в результате проектирования содержания образования должны получиться учебный план и программы.

Учебный план и программа есть только одна из технологических форм для отражения содержания образования, а не суть того, что должно транслироваться через образование.

Для формирования понятия «содержание образования» необходимо различать два пространства — культуры и образования — как разные пространства по функции и предназначению (рис. 29). Культура в рамках проектирования рассматривается как система множественных норм, идей, представлений, знаний, текстов, научных предметов и т.д., которые подлежат трансляции и воспроизводству. Образование есть сфера деятельности, в которой осуществляется передача культурных норм. Культура формируется в истории через социальные институты науки, искусства, религии и т.д. В системе образования культурные нормы не производятся, а передаются, транслируются. В образовании формируется личность, осуществляется своеобразная субъективация культурных норм.

Проектирование содержания образования возможно только после проведения культурологического исследования, когда определяются основные тенденции развития конкретных областей знания, производится отбор именно тех научных предметностей и дисциплин, которые необходимы для актуальной задачи подготовки и переподготовки.

Содержание образования есть сформированное в процессе исторического развития знание, зафиксированное в культуре в

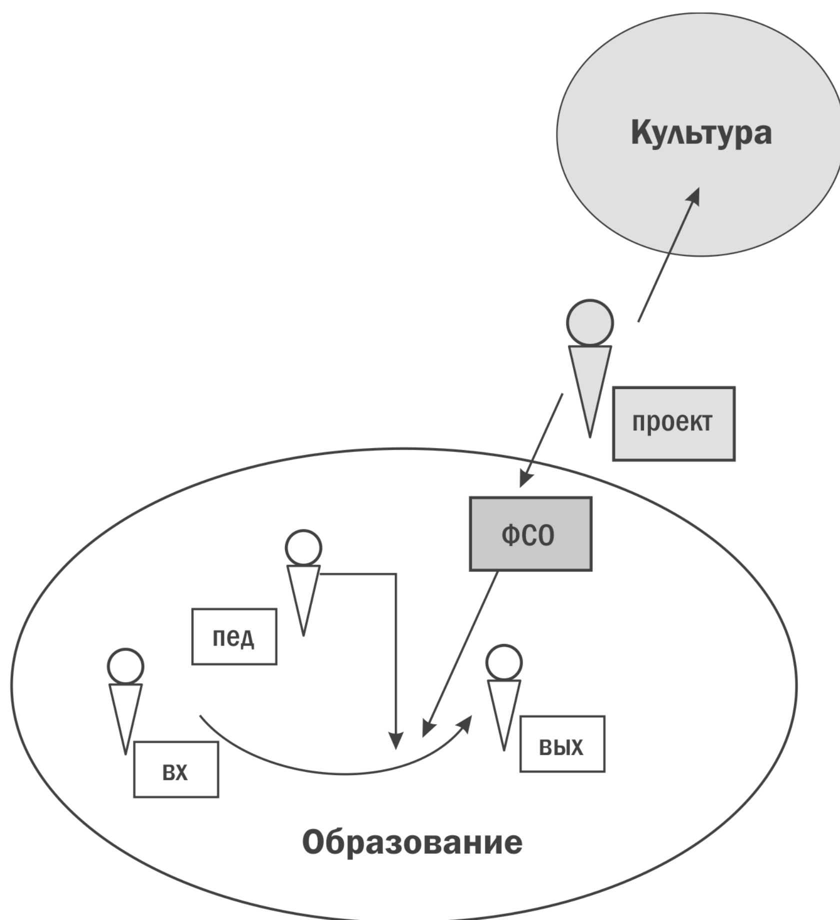


Рис. 29. Пространство проектирования содержания образования

виде текстов как нормы, которые транслируются в системе образования и присваиваются человеком в виде способностей, способов мышления и деятельности, знаний, умений и навыков.

В процессе передачи культурных норм через образование практически всегда происходят редуцирование и искажение первоначальных смыслов, идей и нормативов. Поэтому содержание образование и культурные нормы нетождественны. Задача про-

ектирования и технологизации образования состоит в том, чтобы свести упрощение культурных норм и искажение смыслов к минимуму. Как показывает практика образования, избежать этого полностью не удается в силу гуманитарного характера образовательных систем.

Проектирование содержания образования должно осуществляться на основании следующих принципов:

- принципа историчности, предполагающего обязательный учет проектировщиком генезиса формирования культурных норм, их рефлексию и адаптацию к современным условиям социокультурного развития;
- принципа системности, который предполагает необходимость комплексирования разных типов знания, культурных норм и конфигурирования научно-предметного, гуманитарного и метапредметного знания в соответствии с целями и задачами образования;
- принципа технологичности, что означает необходимость проектирования содержания образования в соответствии с технологией образования и методикой преподавания в конкретных условиях учебного заведения;
- принципа онтологизма, который предусматривает при проектировании содержания образования расширение предметного знания до схем мышления и деятельности [55].

На современном этапе педагогической теории четко выделяются две парадигмы, или подхода, к проектированию содержания образования: знаниевая и деятельностная. Суть знаниевого подхода к содержанию образования состоит в том, что в системе образования должно транслироваться знание, все нормы культуры так или иначе можно перевести в знаниевую систему и передать ее. Знаниевая парадигма реализуется в основном в системе образования через технологические процессы обучения с использованием вербальных (текстовых) форм передачи.

Знаниевой парадигме противостоит деятельностный подход. В его основе лежит установка, что через передачу знания невозможно сформировать такие сущности, как ценности, способы деятельности и мышления. Знание, безусловно, не исключается из трансляции, но необходимы и другие формы и способы передачи культурных норм, новые технологии образования, кото-

рые позволяют формировать мышление, рефлексию, понимание, коммуникативные способности, способы деятельности и т.д. Деятельностное содержание образования может быть сформировано только в деятельностных формах образования. Исходя из вышесказанного, типология содержания образования имеет не только знаниевый характер, она более многообразна и зависит от того, как проектировщик содержания образования представляет деятельность и мыследеятельность.

В соответствии со структурой мыследеятельности как комплекса чистого мышления, мыслекоммуникации и мыследействования (по Г.П.Щедровицкому) содержание образования может быть представлено как:

- транслируемые идеи, теории, смыслы, представления, концепции и т.д.;
- удерживаемые в процессе педагогической коммуникации и трансляции общие смыслы и значения того, что передается, как «понимаемое» знание;
- способы деятельности, навыки и умения, формируемые в деятельностных, имитационных и практических формах подготовки.

Различение знаниевой и деятельностной парадигм содержания образования позволяет четко сформулировать суть научного предмета и научной дисциплины и, как следствие, различить учебный предмет и учебную дисциплину.

Научный предмет есть система прагматических, онтологических и синтагматических положений и средств, позволяющих осуществлять научные исследования и формировать новое знание (рис. 30). Учебный предмет есть редуцированная форма научного предмета, адаптированная к условиям трансляции и воспроизводства в системе образования.

Научная дисциплина помимо основного предназначения науки — формирования нового знания о мире — включает в себя формирование норм научного мышления, методологий исследования, то есть имеет деятельностный и мыследеятельностный характер, дополняет и укрупняет научный предмет. Тогда как учебная дисциплина есть форма передачи не только научного знания, но и способов мышления (научного, философского, методологического, теологического) и норм культурного поведения. Процессы подготовки и образования в рамках учебной дисциплины при-

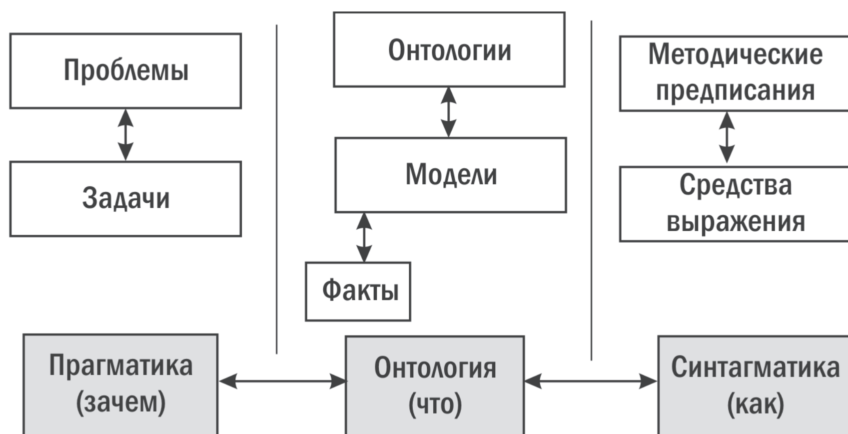


Рис. 30. Структура научного предмета (по Г.П.Щедровицкому)

званы формировать способы мышления и способы деятельности, имеют прагматичный характер и могут реализоваться с использованием задачных, проблемных, организационно-деятельностных педагогических методов.

Подготовительный этап проектирования деятельностного содержания образования является исследовательским и включает в себя:

- *культурологическое исследование* в форме коллективно организованной межпредметной работы социологов, методологов, предметников, историков по отбору и нормированию системы культурных норм для образования;
- *социологическое и маркетинговое исследование* для определения запросов различных социальных групп и субъектов на конечный результат образования;
- *сопоставление* результатов культурологического и социологического исследований и *формулировку* целей образования и подготовки;
- *исследование образовательной сферы* как непрерывной системы. Предполагается, что результатом такого рода исследования должно стать определение системы учебных заведений, которые будут непосредственно реализовывать цели образования и подготовки.

Основной этап проектирования содержания образования включает в себя:

• определение и проектирование комплекса базовых образовательных процессов, установление процессуальных пропорций в соответствии с целями образования и подготовки;

• определение типа учебного заведения в соответствии с разработанным комплексом образовательных процессов;

• разработку технологии образования (расчет пропорций времени по процессам, определение и нормирование форм и методик преподавания, расчет дидактической мощности учебного заведения[10], формирование технологической карты);

• разработку учебного плана и программ;

• определение квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу применительно к конкретной технологии образования, согласование требований с квалификационными нормативами.

Разработка учебного плана и программ технически строится на основе культурологического исследования и технологической карты. В соответствии с разработанным комплексом базовых процессов формируется типология модулей в учебном плане (процессуальные, знаниевые, деятельностные, мыследеятельностные модели и т.д.). Для каждого модуля определяются минимальная единица и форма содержания образования (учебный предмет, дисциплина, курс, тема и т.д.). Модули наполняются необходимым набором учебных предметов и дисциплин в зависимости от специфики процесса, определяются учебное время и конечный результат содержания образования по каждому предмету и дисциплине, теме, курсу. Далее разрабатывается межпредметная и междисциплинарная логика, осуществляется доработка технологии образования в целом, разрабатывается методика преподавания по каждому предмету и дисциплине в рамках разработанной технологии.

Разработанный в такой последовательности учебный план первоначально имеет рабочий, черновой, вид и используется в

---

[10] Дидактическая мощность — технологическая и ресурсная обеспеченность и возможность учебного заведения выполнить задачи образования в единицу времени. Дидактическая мощность предусматривает расчет контингента слушателей и студентов, учебных площадей, количества смен и т.д.

организации учебного процесса. Впоследствии осуществляется стандартизация учебного плана, то есть модульная и технологическая форма учебного плана переводится в стандартную блочную форму, корректируется учебное и общее время, определяются формы контроля результатов подготовки. План согласуется и утверждается учредителем учебного заведения. Предварительно рекомендуются проведение независимой научной экспертизы и организация открытого научного дискурса по вопросам технологического и методического обеспечения учебного процесса.

2.4.2. Проектирование переподготовки менеджеров образования

Для системы образования Беларуси переподготовка менеджеров образования является относительно новой. В 1996 году специальность П. 05.01.00 П «Менеджмент в сфере образования» была включена в классификатор специальностей переподготовки кадров. В 1998 году переподготовка менеджеров образования была начата в Республиканском институте профессионального образования (замысел В.В.Мацкевича, С.Б.Савеловой, А.Лямперта, Т.А.Бобрович, В.Д.Соломахина).

Академия последипломного образования готовила менеджеров образования в системе повышения квалификации. Однако опыт такой формы образования позволяет сделать заключение, что подготовить менеджера образования за 80 учебных часов невозможно. Можно только ввести в проблематику и ознакомить с тенденциями в этой сфере, сформировать же системные навыки, способность или умение управлять — нельзя. Поэтому Академия решила изменить форму образования для этой категории специалистов и в 2003 году открыла переподготовку менеджеров образования. Одновременно переподготовка менеджеров образования была организована в Белорусском государственном педагогическом университете. Таким образом, сформировалось множественное поле образовательных услуг в системе переподготовки менеджеров образования, и слушатели могут выбирать учреждение и индивидуально оценивать качество образования. Первичной установкой на организацию переподготовки менеджеров в таких условиях становится предоставление услуги высокого качества и — за счет оригинальности содержания образо-

вания — вступление в конкуренцию на рынке образовательных услуг.

Концепция переподготовки проектировалась на основе системных представлений и моделей квалификации менеджера образования, базовых процессов образования и качества образования. Проект прошел экспертизу в Белорусском государственном университете. Были определены основные научные и реализационные принципы организации переподготовки менеджеров образования:

1) принцип системности и технологичности, заключающийся в систематизации и согласовании всех элементов учебного процесса (целей образования, квалификации преподавателей, содержания образования, учебно-методического обеспечения и т.д.);

2) принцип ответственности, сохранения авторских прав проектировщиков, делегирования им прав на реализацию проекта (кто промысливает и является носителем Концепции, тот и реализует, отвечая за последствия);

3) принцип соответствия квалификации преподавателей требованиям содержания образования, а также требованиям коллективной педагогической деятельности (то есть в учебный процесс включаются специалисты, которые принимают единый подход и концепцию проекта, что не противоречит наличию у них собственной специализации и уникальности);

4) принцип организационного взаимодействия авторов проекта, ректората, методистов и других специалистов.

Основная идея проекта состояла в комплексировании традиционного и нового содержания образования, в попытке задать множественность знаниевых подходов и парадигм с постепенным переходом знаниевого количества в качество образования. Слушателям предоставлялось право самоопределяться и выбирать свою личную образовательную траекторию. То есть в основу проекта закладывался принцип «множества знаний». Кроме того, переподготовка предполагает не столько освоение нового знания, сколько освоение способов деятельности менеджера. Поэтому выставлялось основное требование к содержанию образования переподготовки: знание плюс способ деятельности плюс способ мышления. Использовался принцип процессуальности, предполагающий проектирование содержания менеджера образования

в соответствии с представлением о пяти базовых процессах образования[11]: образование[12], подготовка, обучение, воспитание, обеспечение грамотности. Применительно к подготовке и переподготовке менеджеров образования образовательные процессы приобретают свою специфику как: гуманитарное образование, подготовка по специальности «Менеджмент образования», функциональная грамотность.

В соответствии с разработанной квалификационной моделью менеджера образования определился базовый процесс — процесс подготовки, основным содержанием которого являются способы управленческой деятельности (рефлексия, анализ, проектирование). Процесс образования вводится как сопутствующий с целью ликвидации гуманитарной безграмотности и доведения уровня образованности до современных требований гуманитарного знания и освоения современных методов гуманитарного мышления. Процесс обеспечения функциональной грамотности вводится как процесс ликвидации компьютерной, языковой, правовой, финансовой, экологической и академической безграмотности. Процесс обучения, содержанием которого являются знания, умения и навыки, — сквозной процесс. Он как бы «пронизывает» все остальные процессы переподготовки и подкрепляет их. Процесс воспитания в проекте представлен в меньшей степени в силу того, что мы имеем дело со взрослыми людьми. Поэтому он фактически заменяется отдельным процессом — проектирование личной образовательной траектории.

В основу «стяжки» между процессами и их систематизации положен процесс рефлексии учебной деятельности. То есть в реальности, когда все процессы начинают разворачиваться одновременно и слушатели пока не в состоянии производить самоопределение, происходит их дезориентация в знаниевом поле,

---

[11] Образование в данном контексте мыслится как некоторая специализированная сфера (область) деятельности.

[12] Образование здесь мыслится как процесс. В классической педагогике употребляется в узком смысле слова. В деятельностной педагогике термины «узкий и широкий смысл» не употребляются, а некоторому слову, термину, определению придается статус высказывания в онтологии деятельности (например, процесс, цель, средство, результат и т.д.)

граничащая с фрустрацией. Поэтому очень важно начать параллельно процесс ориентации, рефлексии и осмысления учебной деятельности, который должен привести к самоопределению и получению личной образовательной траектории, что и становится системообразующим элементом всего содержания образования в переподготовке.

Далее при проектировании содержания образования менеджеров образования каждому процессу приписывается комплекс учебных дисциплин, которые объединяются в технологическую укрупненную единицу – модуль. То есть для каждого процесса (образование, подготовка, обеспечение функциональной грамотности и т.д.) в соответствии с его назначением проектируется определенный модуль и включенные в него дисциплины. Используемые в проектировании содержания образования принципы онтологизма и системности предусматривают расширение объектного и предметного содержания образования до схем мышления и деятельности, а также необходимость комплексирования семантических смыслов содержания образования и конфигурирования предметного и метапредметного знания.

Таким образом, была сформирована система модулей в переподготовке менеджеров образования:

- образовательный модуль, призванный обеспечить определенный уровень гуманитарного образования;
- модуль подготовки и специализации, призванный обеспечить определенный уровень подготовки по специальности «Менеджмент в образовании»;
- модуль проектно-программный. Выделяется из модуля подготовки и специализации по причинам своей специфики и важности в рамках технологии профессиональной деятельности и является скорее методическим, практикоориентированным;
- модуль функциональной грамотности, призванный обеспечить определенный уровень компьютерной, языковой, гражданско-правовой, финансовой и экологической грамотности в рамках профессии;
- модуль «Личная образовательная траектория», призван осуществлять рефлексивную связку во времени между первыми двумя модулями образовательной технологии. По содержательным целям модуль должен обеспечить формирование у слушателей

особого рода способностей: рефлексия, понимание, анализ личных и профессиональных ситуаций, коммуникативные способности, способности адаптации к переменам и вхождения в системы деятельности. В структуре учебно-тематического плана этот модуль является ориентировочной основой образовательной деятельности.

Большая часть времени на всех модулях выделяется на практические занятия с применением разных форм — семинары, оргдеятельностные и имитационные игры, тренинги. В первом приближении учебный план переподготовки представлен на табл. 12.

Следующим этапом в проектировании учебного плана переподготовки менеджеров является перевод проектного варианта в стандартный учебный план в соответствии с требованиями, установленными для такого рода документов. Такой процесс стандартизации заканчивается получением окончательного документа учебного плана, который подается на утверждение и является основанием для начала реализации проекта (см. табл. 13).

2.4.3. Особенности реализации технологии переподготовки менеджеров образования

Этап реализации проекта имеет свою специфику. В основу проекта закладывается *принцип согласования* действий проектировщиков и организаторов проекта. В процессе реализации обнаруживаются недостатки и преимущества замысла, производится корректировка. Проектировщики проекта становятся своеобразными «прорабами». Основанием для выполнения принципа согласования и упорядочения является сохранение единого рамочного подхода к подготовке и переподготовке менеджеров образования. Общим рамочным контекстом для всех учебных дисциплин и курсов выступают замысел и идея проекта. На подготовительном этапе реализации необходимо, чтобы замысел стал достоянием всего преподавательского и методического коллектива. С этой целью организуется теоретический семинар, где осуществляются трансляция и корректировка концепции, выясняются частные вопросы применительно к каждому блоку и курсу.

Система подготовки и переподготовки менеджеров образования является динамичной системой. Предполагается, что данная

Таблица 12

Модульный план переподготовки менеджеров образования

№ п/п	**Учебный предмет или дисциплина**	**Кол-во часов**	**Кол-во лекций**	**Кол-во практических занятий**
	Модуль «Личная образовательная траектория (ЛОТ)»			
1.	Введение в специальность	10	10	0
2.	Планирование карьеры	60	20	40
3.	Основы антропологии и культурологии	40	20	20
		110		
	Образовательный модуль			
4.	Философия и социология образования	50	30	20
5.	История педагогических систем	30	20	10
6.	Теория систем	40	30	10
7.	Теория деятельности	20	20	0
8.	Герменевтика	20	16	4
9.	Логика	30	14	16
10.	Семиотика	20	10	10
11.	Деятельностная педагогика	40	20	20
12.	Педагогическая психология	30	20	10
13.	Социальная психология	20	20	0
14.	Риторика	30	10	20
15.	Современный мир знания (эпистемология)	40	30	10
		370		

	Модуль подготовки и специализации			
16.	Основы менеджмента	70	46	24
17.	Основы маркетинга и рекламы	70	50	20
18.	Экономика образования	70	40	30
19.	Управление персоналом в образовании	40	20	20
		250		
	Модуль функциональной грамотности			
20.	Основы информатики	50	20	30
21.	Иностранный язык	70		70
22.	Основы права	20	20	
23.	Экология	20	20	
		160		
	Проектно-программный модуль			
24.	Проектирование и программирование в образовании	40	20	20
25	Проектирование содержания образования	30	16	14
26.	Новые образовательные технологии	30	20	10
27.	Практический менеджмент	40	8	32
28.	Дипломное проектирование	70		70
		210		
	Всего часов:	**1100**	**570**	**530**

система проектируется и программируется. Процессы программирования могут протекать как текущие за счет организации рефлексивных остановок и перепроектирования учебного процесса. Поэтому вторым основным технологическим принципом является *принцип рефлексивности* в рамках программирования. Для реализации этого принципа должен осуществляться ряд мероприятий — рефлексивные семинары преподавателей и организаторов проекта, общие семинары слушателей и преподавателей и т.д.

Принцип технологической специфики предполагает наличие специальной методики или технологии обучения того или иного курса, обусловленной его предметностью. Однако если частная технология будет противоречить общей технологии подготовки менеджеров или общей Концепции, то встает вопрос об изменении и корректировке именно частной методики, а не общей, вплоть до ее исключения. Поэтому прежде чем начинается процесс подготовки, повышения квалификации или переподготовки менеджеров образования, оговариваются общие и частные технологические требования к блокам и курсам.

В идеале система подготовки и переподготовки менеджеров образования должна стать рыночной, а именно должна быть переведена в статус образовательной услуги. Специфическим в организации образовательных услуг является тот момент, что на предварительном этапе организации подготовки планируется «употребление» менеджеров на конкретных служебных местах. То есть процесс распределения специалистов идет не в конце подготовки, а в начале, через организацию договорных отношений с работодателями на рынке труда. Это значительно облегчает прохождение практики непосредственно на том месте, где потом будет работать специалист. В договорах предусматриваются все возможные варианты отказа от работы и организации конкуренции специалистов в процессе подготовки и переподготовки.

Однако реализовать данный принцип в реальных условиях достаточно сложно, поэтому на первом этапе реализации проект разворачивается как экспериментальный не в условиях рынка, а в стабильных традиционных системах с целью уточнения и корректировки содержания образования и отбора преподавательского состава. Данный проект по своему замыслу и организации фактически вступает в противоречие со сложившейся практикой

Таблица 13

Учебный план переподготовки по специальности «Менеджер в сфере образования»

План учебного процесса									
№ п/п	Наименование дисциплин	Распределение по семестрам (этапам)					Учебных часов по плану		
		экзаменов	зачетов	курсов. проектов	рефератов	выпускных работ	всего	в том числе	
								лекции	практические занятия
I.	**Гуманитарные и социально-экономические дисциплины**								
1.	Философия и социология образования	2					50	30	20
2.	Основы антропологии и культурологии		1				40	20	20
3.	Герменевтика и семиотика		3				30	10	20
4.	Логика и риторика		3				44	20	24
5.	Основы права		5				20	16	4
6.	Современный мир знаний (эпистемология)	1					30	20	10
II.	**Общенаучные и общепрофессиональные дисциплины**								
1.	История педагогических систем		1				30	20	10
2.	Теория систем		2				40	20	20
3.	Теория деятельности		2				20	20	

4.	Социальная психология		3				30	20	10
5.	Педагогическая психология		5				30	10	20
6.	Иностранный язык		4				70		70
7.	Компьютерные и информационные технологии		1				82		82
8.	Делопроизводство						14	10	4
III.	**Дисциплины специальности**								
1.	Введение в специальность						10	10	
2.	Планирование карьеры		5				60	30	30
3.	Деятельностная педагогика	2					40	20	20
4.	Основы менеджмента		5				60	36	24
5.	Основы маркетинга и рекламы		4				60	40	20
6.	Практический менеджмент	3					60	8	52
7.	Управление персоналом в образовании		4				30	20	10
8.	Экономика образования	5					60	40	20
9.	Теория воспитания		2				30	20	10
IV.	**Дисциплины специального цикла**								
1.	Методология педагогических исследований		2				20	20	
2.	Проектирование и программирование в образовании		4				50	30	20

3.	Новые образовательные технологии		3				30	10	20
V.	**Факультативные дисциплины**	Этап	Час.	Кол-во часов занятий			**1040**	500	540
1.	Экология	2	10	Кол-во рефератов			0		
2.	Политология	2	20	Кол-во курсовых работ			0		
3.	Конфликтология	4	20	Кол-во экзаменов			5		
4.	Математическая статистика	4	10	Кол-во зачетов			19		
5.	Бухгалтерский учет	5	20	VI. Практика				IX. Гос. экзамены	
6.	Основы предпринимательства	5	16	Наименование практики	Этап		Недель	Название дисциплин, которые выносятся на гос. экзамен	
				учебная	5		1	Основы менеджмента	
								Проектирование и программирование в образовании	

организации системы повышения квалификации, когда слушателей раз в пять лет направляют на обучение районные управления образования. Рыночная система предполагает совсем другой принцип отбора в систему переподготовки: самоопределение слушателей, формирование личной образовательной траектории, выбор преподавателей самими слушателями, по окончании переподготовки — вступление в конкуренцию на рынке труда.

Особое значение в реализации проекта имеет подбор преподавательского состава. В общем подходе квалификация преподавателей, осуществляющих подготовку, повышение квалификации и переподготовку менеджеров образования, должна быть достаточно высокой, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Можно выделить три типа квалификации преподавателей: теоретическая квалификация, практическая квалификация, методологическая квалификация. Для разных блоков и курсов требуется разная квалификация преподавателей. В идеале преимуществом пользуется третий тип квалификации, однако имеющиеся временные ограничения не позволяют использовать во всех блоках именно этот тип квалификации. Поэтому предварительно можно обозначить следующие требования применительно к блокам учебно-тематического плана. По отношению к блоку образования первостепенной является квалификация теоретического и методологического порядка. Для блока подготовки — квалификация практическая и методологическая, для блока функциональной грамотности — квалификация практического порядка.

По содержанию, помимо общепринятых требований к квалификации педагога, можно выделить следующие квалификационные показатели:

- способность к теоретическому анализу, технической организации мыслительных процессов; способность к рефлексии деятельности;
- способность переводить опыт в план мыслительных конструкций и теоретических размышлений;
- способность управлять коммуникативными процессами в подготовке и переподготовке;
- способность быстро реагировать на изменения внешней ситуации и внутренней ситуации обучения, способность выявлять задатки и персональные преимущества слушателей;

• способность комбинировать технологии обучения, использовать разные методики в соответствии с конкретной учебной задачей.

Для реализации данного замысла приглашались специалисты в области менеджмента, теории систем, теории деятельности и т.д. Привлечение специалистов извне является оправданным шагом, если ставится задача достижения высокого реального качества образования, а не формальной отчетности.

Академия последипломного образования начала реализацию проекта в начале 2003 года. Были набраны три группы на разных факультетах. Велся социологический мониторинг во всех группах. И уже можно делать первые выводы и производить первые корректировки. Например, необходимо помимо традиционной рефлексии результатов обучения по курсам и модулям организовывать рефлексию внутри преподавательского коллектива и методистов факультетов, организовывать обмен информацией между разными группами слушателей, проводить общие заключительные и промежуточные конференции или управленческие сессии-семинары.

Можно сказать, что впервые была предпринята попытка реализовать новаторский проект в традиционных условиях. Это стало возможным благодаря соблюдению большинства принципов, заложенных в проектировании. Успех закладывается в период проектирования и во время реализации, однако немаловажной является гуманитарная (человеческая) составляющая проекта, готовность людей вступать в новые формы работы, коммуницировать и обсуждать проблемы, признавать достижения и преимущества других, считаться с аргументированным суждением и доказательствами.

Автором была предложена идеальная схема управления проектом переподготовки менеджеров образования (рис. 31). Идеальная схема управления проектом зависит от типа проекта. Если проект переподготовки строится как классический (традиционный), то для его реализации достаточно иметь административную форму управления.

Для инновационного проекта такой формы управления недостаточно. Для инновационного проекта или пробного проекта (этап внедрения) тип управления должен быть рефлексивным. Рефлексивный тип управления не исключает административный.

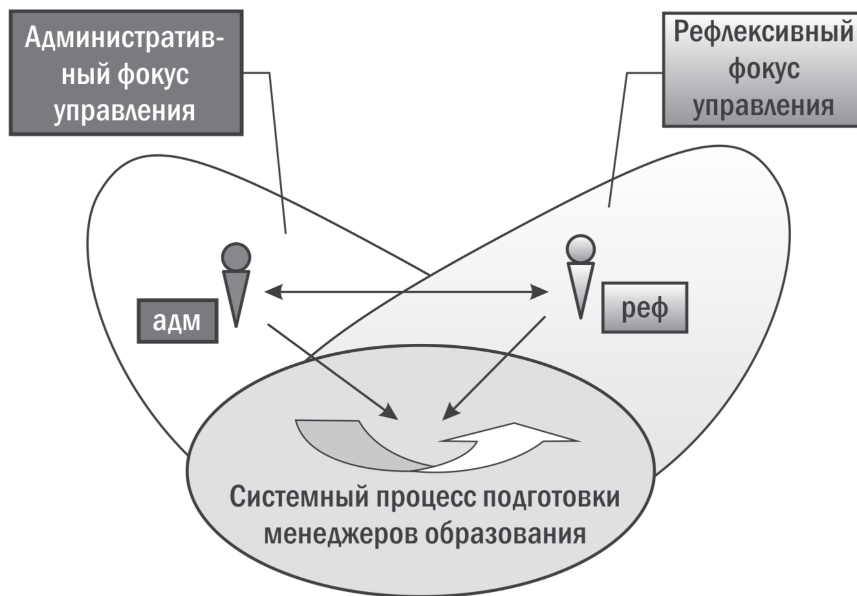


Рис. 31. Позиционная схема комбинированного управления инновационным проектом

Но при рефлексивном управлении необходимо, чтобы административная структура соответствовала и не противоречила рефлексивному процессу в управлении.

Позиция рефлексивного управления включает в себя общее руководство проектом, отслеживание содержания образования, подбор педагогических кадров, отслеживание промежуточных и конечных результатов подготовки, рефлексивные корректировки по системе ситуативного управления. Позиция административного управления принимает на себя набор слушателей, в соответствии с учебно-программной документацией (УПД) составление расписания, нормоконтроль.

Позиционная схема может быть переведена в организационно-структурную (рис. 32).

Функции и назначение структур на разных этапах реализации проекта должны быть разными (табл. 14). Так, преподаватели кафедры педагогики на этапе разработки участвуют как авторы

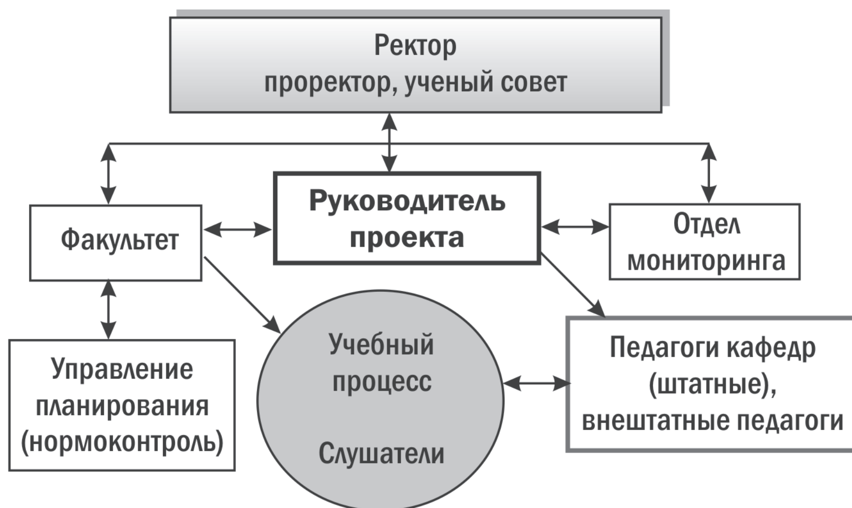


Рис. 32. Организационная структура управления инновационным проектом

тех или иных курсов, а на этапе реализации — как преподаватели этих курсов. Что принципиально отличает эту схему от традиционной, так это выделение отдельно позиции руководителя проекта, который не обязательно должен быть членом кафедры. Ректор отдельным приказом может назначить куратора или руководителя проекта и возложить на него персональную ответственность. Принятие решений по текущим вопросам, касающимся реализации проекта, возлагается на куратора и проректора, а не на кафедру. В действительности структура управления проектом не выглядела как идеальная. Во-первых, отсутствовала позиция руководителя проекта, отвечающего за содержание и центрирующего на себе основной замысел, а также независимого от кафедр. Эта позиция присутствовала как формальная или административная. Руководитель научной темы может быть руководителем только на период разработки концепции и УПД. На период же реализации научная деятельность приобретает другие функции — функции отслеживания и мониторинга. Руководитель проекта на период реализации — субъект, принимающий решения, а не занимающийся научной деятельностью.

Во-вторых, отдел мониторинговых исследований включился только на этапе реализации и отслеживал ход учебно-воспитательного процесса, выявлял рейтинги преподавателей, отслеживал, как меняются целевые ориентации слушателей в процессе подготовки. Причем брал на себя эту задачу только потому, что начальник отдела и автор концепции — одно и то же лицо и функции мониторинга проекта совпадали с общим функциональным назначением отдела.

Функции же маркетинговых исследований на образовательную услугу и рейтингов педагогических кадров реально никто на себя не принимал. Деканаты и факультеты действовали при наборе слушателей традиционным способом, используя имеющийся у них административный и личный ресурс, никак не согласуя свои действия с разработчиками. Факультеты пользовались только консультациями авторов и разработчиков при нормировании учебно-программной документации. В самом начале реализационного этапа группа разработчиков провела небольшие установочные совещания по доведению замысла концепции и специфики этапа реализации. Однако этого было явно недостаточно для полного согласования действий всех служб, участвующих в реализации. Кроме того, сложившаяся тенденция индивидуализации педагогической деятельности в системе повышения квалификации (так как в основном читаются лекции на 2–4 часа, а не целостные курсы) затрудняла проведение кооперации и установление межпредметных связей между преподавателями как организационных. Имеются в виду не межпредметные связи внутри учебного содержания, а согласование по вопросам целей каждого курса и видение его места в общей структуре учебного плана, что не всегда может быть отражено в документации.

Отсутствие четкой картины управления проектом (различение функций) также привело к негативным последствиям. Выполнение несвойственных для себя функций вызывало определенное деятельностное и психологическое напряжение в структурных подразделениях. В ходе реализации приходилось принимать много оперативных решений по преподавательскому составу, по согласованию курсов. Там, где куратор от кафедры согласованно работал с методистом деканата и брал на себя принятие оперативных решений вместо отсутствующего руководителя проекта, — удавалось избегать учебных перегрузок и технологических

Таблица 14

Функции и назначение структур управления проектом переподготовки менеджеров образования

№ п/п	Наименование структуры	Этап концептуализации	Этап разработки УПД	Этап подбора ресурса	Этап реализации
1.	Ректорат, Совет АПО	Заказчик на разработку концепции проекта	Заказчик на разработку УПД, утверждает УПД	Утверждает лекторский состав и необходимые нормативы	Принимает управленческие решения в оперативном режиме
2.	Руководитель проекта	Руководитель авторского коллектива, основной автор	Руководитель группы разработчиков УПД	Подбор и рекомендация лекторского состава, согласование с кафедрами и факультетами	Принимает оперативные решения в ходе УВП и корректирует его, обеспечивает согласование действий других подразделений
3.	Отдел мониторинговых исследований (социологии образования)	–	Маркетинговые исследования спроса на новую образовательную услугу	Исследования кадрового состава кафедр и внешних специалистов (рейтинги), мониторинг запросов и ожиданий слушателей	Мониторинг хода учебно-воспитательного процесса
4.	Кафедры	Педагоги кафедр могут входить в авторский коллектив по разработке концепции	Отдельные преподаватели кафедр – авторы курсов и модулей УПД	Разработка методического обеспечения по курсам	Педагогическая деятельность в соответствии с планом

5.	Факультеты	Знакомятся с содержанием концепции	Принимают УПД как норматив для реализации проекта	Набор групп слушателей	Составление расписания занятий и организационное курирование
6.	Управление планирования	Определяет общие сроки и нормативы переподготовки	Нормоконтроль УПД	Нормоконтроль	Нормоконтроль

сбоев учебного процесса. Учитывая, что кураторство от кафедр никак нормативно не было обеспечено, такая работа в основном проводилась на добровольных началах.

По большому счету проект был удачным по многим показателям. Сработал замысел на опережающее содержание образования и на инновационность. Инновационный блок даже компенсировал недостатки преподавания по традиционным классическим дисциплинам и не позволил значительно снизить качество образования в целом. Однако в стратегии курирования и руководства проектом наметились две кардинально разные тенденции.

Первая (административная) тенденция – попытка перевести проект в ранг традиционного и жестко нормированного. Такая тенденция ведет к формализации проекта, к выходу из состава преподавателей тех, кто обеспечивал основное инновационное содержание. Фактически это может привести к тому, что план будет переработан в ущерб первоначальному замыслу, останутся названия учебных дисциплин, но содержание в нем будет принципиально другим, выхолощенным. В условиях, когда отсутствует механизм сохранения авторских прав, исключить модуль инновации невозможно. Однако модуль перестает быть инновационным, а становится жестко стандартизированным. Приоритетным является требование классической подготовки в области менеджмента.

В условиях отсутствия стандарта, все проекты переподготовки в области менеджмента в Беларуси можно считать инновационными. Стандартизация же подготовки и переподготовки в области менеджмента фактически исключает творческий, инновационный компонент и консервирует уже установившиеся формы подготовки кадров.

Вторая тенденция – рефлексивная и публичная, ориентированная на доработку и развитие проекта с учетом всех замечаний и достижений, обнаруженных в процессе переподготовки; перепроектирование и системное согласование деятельности структур в соответствии с идеальной моделью управления (см. выше). Второй вариант не исключает процесс нормирования. Однако нормирование не должно нарушить основной замысел проекта. Фактически все учебные дисциплины необходимо в рабочем порядке разделить на два блока: инновационный и классический. В случае преобладания тенденции к традиционности инновационный блок должен быть исключен или оставлен в плане только

после согласования с авторами. В качестве программных шагов по реализации данного направления предлагались:

• приведение схемы управления проектом в соответствие идеальной;

• перевод проекта в экспериментальный режим;

• изменение порядка взаимодействия между администрацией, методическими и сервисными службами (включая библиотеку и компьютерные классы), с одной стороны, и авторами и разработчиками проекта, с другой;

• перевод проекта на коммерческую основу или увеличение финансирования, пересмотр фонда и размеров почасовой оплаты для достижения конкурентоспособности, для привлечения адекватных менеджерской профессии преподавательских кадров;

• интенсивная переподготовка преподавателей и некоторых категорий сотрудников (в частности, методистов) для работы в этом проекте по программам авторов и разработчиков проекта;

• приведение учебного плана в соответствие исходному замыслу, международным стандартам подготовки и переподготовки менеджеров вообще и менеджеров в сфере образования в частности;

• обсуждение на Ученом совете научных и методических разработок, на основе которых задумывался и создавался настоящий проект. Подготовка и проведение международной научно-практической конференции по этой тематике;

• организация мониторинга карьеры выпускников переподготовки менеджеров образования. Корректировка реализации проекта на основе материалов этого мониторинга, по обратной связи от выпускников, погруженных в практику реформирования и функционирования системы образования в Беларуси.

Разработчики четко понимали, что сразу осуществить все этапы данной программы невозможно, данная программа может быть обеспечена только при централизации руководства проекта и концентрации всех имеющихся ресурсов в течение нескольких лет.

В качестве компромиссного варианта для реализации программы по второму варианту предлагался откорректированный учебный план. Корректировка осуществлялась с учетом специфики преподавательского состава, имеющихся ограничений на ресурсы и возникших в процессе апробации затруднений в управлении проектом (табл. 15).

Таблица 15

Учебный план переподготовки по специальности «Менеджмент в сфере образования»

	III. План учебного процесса																		
№ п/п	Наименование дисциплин	Распределение по семестрам (этапам)					Учебных часов по плану							Распределение по курсам и семестрам					
		экзаменов	зачетов	курсов. проектов	рефератов	выпускных работ	всего	в том числе						1-й курс		2-й курс		3-й курс	
								лекции	лабораторные занятия	пратические занятия	семинары	самостоятельная работа	другие занятия						
														Учебных недель в семестре					
														Часов на дисциплину в неделю					
I.	**Гуманитарные и социально-экономические дисциплины**																		
1.	Философия образования	1					20	10			10								
2.	Социология образования	3					26	14		12									
3.	Современный мир знаний (эпистемология, антропология, культурология)	2					40	20			20								
4.	Герменевтика и семиотика		5				20	10		10									
5.	Логика		4				30	20		10									
6.	Основы права		3				20	16		4									
7.	Теория коммуникаций		4				30	10		20									

8.	Основы идеологии белорусского государства		1				24	14			10								
II.	**Общенаучные и общепрофессиональные дисциплины**																		
9.	История педагогических систем		1				30	20		10									
10.	Теория систем	2					40	20		20									
11.	Теория деятельности						30	20			10								
12.	Социальная психология		1				30	20			10								
13.	Психология управления	2					30	16		14									
14.	Компьютерные и информационные технологии		4				82	18		64									
III.	**Дисциплины специальности**																		
15.	Введение в специальность		1				16	8		8									
16.	Планирование карьеры		5		5		50	24		26									
17.	Деятельностная педагогика	3			3		50	30		10	10								
18.	Основы менеджмента	4					70	36		24		10							
19.	Управление персоналом в образовании						20	10		10									
20.	Основы маркетинга и рекламы		3				50	26		24									
21.	Практический менеджмент	3		4			80	42		28		10							

22.	Экономика образования	5					40	20		20									
23.	Конфликтология		5				26	20		6									
IV.	**Дисциплины специального цикла**																		
24.	Методология педагогических исследований		3				30	20		10									
25.	Проектирование и программирование в образовании		5	5			30	16		14									
26.	Проектирование содержания образования		5				30	20		10									
27.	Новые образовательные технологии	1					30	10		20									
28.	Теория и практика воспитания						30	20		10									
29.	Управление качеством образования		5				20	10		10									
V.	**Факультативные дисциплины**	этап	час.	Кол-во часов занятий			**1024**	540		394	70	20							
30.	Научная организация труда	2	10	Кол-во рефератов			2												
31.	Основы предпринимательства	2	16	Кол-во курсовых работ			2												

32.	Иностранный язык (бизнес-курс)	4	24	Кол-во экзаменов	10													
33.	Математическая статистика	3	16	Кол-во зачетов	16													
				VI. Практика			VII. Выпускные работы						VIII. Дипломные работы			IX. Гос. экзамены		
				Наим. практики	Этап	Нед.										Название дисц., кот. выносятся на гос. экз.		
				Учебная	4	1										Основы образовательного менеджмента (комплексный)		

Заключение

Развертывание процессов перестройки в конце 80-х годов, формирование независимых государств на пространстве бывшего Советского Союза привели к тому, что вопрос о субъекте развития для Беларуси стал жизненно важным. На кого могут опираться проекты реформ, кто может и должен замысливать реформы? Период существования Беларуси как независимого государства показал, что марксистское представление о классовом обществе при решении современных социокультурных задач непригодно и неэвристично при описании социальной стратификации белорусского общества. История не содержит прецедентов и четких культурных представлений о том, как необходимо осуществлять переход от советского общества к какому-то другому. Эта миссия и функция выпали на поколение наших современников. Но эта задача решается не в социальной или экономической предметности, она является в первую очередь культурной. Та группа людей, которая сможет реализовать иную норму культурного существования Беларуси, по праву может считать себя элитой.

Элита – это не управленческая должность, не научное звание или степень, это нечто большее. Элита – следование нормам мышления и культуры, это определенный образ жизни, это обязательства и ответственность перед Богом, перед обществом. Если человек не соответствует этим требованиям, он вне элиты, вне сообщества. Именно высокий уровень интеллектуальной ответственности за будущее страны отличает элиту от масс.

Традиционно элиты рассматриваются как группы людей, выполняющие специфическую роль в социальных системах. Заранее предполагается, что элита должна вписываться в систему социальных отношений и влиять на ситуацию, осуществлять политику. Элитарность не носит массового характера. Наоборот, элита противостоит всему массовому. Отсюда следует простое заключение, что подготовка и «выращивание» элит по принципу не может быть массовым процессом. И какая бы совершенная технология отбора и подготовки менеджеров не была разработана и внедрена, «вхождение» в элиту происходит каким-то другим образом, по правилам и критериям, не всегда хорошо осознаваемым, но достаточно строгим.

Элита – это не только группа людей, которая впитала в себя некоторый смысл особого существования, это культурное сообщество, которое претендует на влияние в социуме, на изменение общественного уклада и образа жизни. В этом основная миссия элиты как социальной группы. Элита придерживается не только наблюдательной и понимающей установок, а в первую очередь активной, деятельностной. Современные признаки элитарности – высокий интеллектуальный уровень и способность жить в глобальном мире и управлять переменами.

От советского времени нам досталось в наследство представление о том, что элита – это те люди, которые успешны в какой-либо сфере. Успешность означала вписывание человека «в обойму» советской системы. В авторитарных сообществах приоритет в отношениях «человек–система» традиционно отдается системе деятельности. В открытом обществе первенство отдается человеку. Человек, его самоопределение, ценности и переживания становятся важнее, чем мифическое общее благо. В переходные периоды развития страны встает проблема «выращивания» именно таких профессионалов, которые смогут создать и закрепить новый норматив мышления, деятельности и образа жизни, задавать моду и тенденции развития. Каким должен быть механизм такой культивации и выращивания в Беларуси? Существует ли он? На данный вопрос не может быть быстрого и однозначного ответа.

Подготовка и переподготовка менеджеров образования, предложенный вариант представлений о профессии менеджера обра-

зования и реализованный модульный учебный план изначально проектировались и замысливались как элитарные. Но элитарность не обеспечивается только стандартизацией учебного плана и его технологичностью в реализации. Главная составляющая такой подготовки – это наличие Мастера. Того, кто может передать свое искусство рефлексивно мыслить и управлять. Именно Мастер может дать настоящую «школу» и обеспечить преемственность поколений элит. Именно этот элемент технологии подготовки квалифицированного менеджера становится основной гуманитарной составляющей на современном этапе развития образования.

Список используемых источников

1. Азаров, В.Н. Переподготовка и повышение квалификации кадров в области управления качеством / И.А.Соловьева, Л.И.Соломко // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – №4. – С. 5–11.
2. Акофф, Р. О целеустремленных системах / Р.Акофф, Ф.Эмери. – М.: Советское радио, 1974. – 272 с.
3. Алексеев, Д.И. Менеджмент качества и качество менеджмента – европейский опыт / Д.И.Алексеев, К.М.Рахлин // Все о качестве. Зарубежный опыт. Искусство управлять. – 2004. – №2. – С. 3–27.
4. Андреев, В.И. Введение в европейскую сравнительную педагогику / В.И.Андреев. – Минск: НИО, 2001. – 110 с.
5. Андреев, В.И. Основы педагогики высшей школы. Уч. пособие / В.И.Андреев. – Минск: РИВШ, 2005. – 194 с.
6. Анисимов, О.С. Стратегическое управление: проблемы теории. Энциклопедия стратегического управления / О.С.Анисимов, Е.Б.Мундиевская. – М.: ИПК, 2005. – 573 с.
7. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И.Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.
8. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И.Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3–13.
9. Большая советская энциклопедия. Т. 21. – М, 1973. – 639 с.

10. Бабайцев, А.Ю. Сфера деятельности / А.Ю.Бабайцев // Всемирная энциклопедия. Философия / гл. научн. ред. А.А.Грицанов. — М.: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. — С. 1039.

11. Балыхин, Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г.А.Балыхин. — М.: Экономика, 2003. — 408 с.

12. Безруков, В.И. Проектирование в управлении педагогическими системами / В.И.Безруков // Педагогика. — 2005. — №3. — С. 28–34.

13. Беларусь: сцэнары рэформау / пад навук. рэд. Р.Вайніене і інш. — Варшава: Фонд імя Сьцяпана Батуры, 2004. — 351 с.

14. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов // Педагогика. — 2003. — №10. — С. 8–14.

15. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. — М.: Наука, 1973. — 270 с.

16. Бригхем, Ю. Финансовый менеджмент. Полный курс: Учеб. пособие. В 2 т. / Ю.Бригхем, Л.Гапенски; пер. с англ. — СПб.: Экономическая школа, 2005. — 1166 с.

17. Брэддик, У. Менеджмент организации / У.Брэддик. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 344 с.

18. Буйко, Т.Н. Философия образования: старая традиция или новая дисциплина? / Т.Н.Буйко. — Минск: НИО, 2000. — 209 с.

19. Виханский, О.С. Менеджмент / О.С.Виханский, А.И.Наумов. — М.: Экономист, 2003. — 528 с.

20. Глухов, В.В. Менеджмент / В.В.Глухов. — СПб.: Питер, 2002. — 416 с.

21. Гончаров, В.И. Менеджмент: Учеб. пособие / В.И.Гончаров. — Минск: Мисанта, 2003. — 624 с.

22. Государственная комплексная программа развития образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 г. // Адукацыя і выхаванне. — 1994. — № 7–8. — С. 70–126.

23. Горохов, В.Г. Концепции современного естествознания и техники / В.Г.Горохов. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 608 с.

24. Громыко, Ю.В. Исследование и проектирование в образовании / Ю.В. Громыко, Н.В.Громыко // Школьные технологии. — 2005. — №2. — С. 66–69.

25. Громыко, Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технологии прорыва в будущее) / Ю.В.Громыко. — М.: Независимый методологический университет, 1992. — 191 с.

26. Гусаковский, М.А. Концепция национальной школы / М.А.Гусаковский [и др.] // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – №10. – С. 88–126.

27. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М.Давыденко. – Москва-Белгород, 1995. – 252 с.

28. Образование: сокрытое сокровище // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – Москва, ЮНЕСКО, 2007. – 31 с.

29. Дылян, Г.Д. Управление качеством школьного образования / Г.Д.Дылян // Управление в системе образования Республики Беларусь / под ред. Г.Д.Дыляна. – Минск: ООО «Асар», 2004. – 175 с.

30. Егоров, А. Перформативная грамматика десоветизации // О десоветизации. Беларусь, начало XXI века: Материалы семинара-конференции. Шилуте (Литва), 20–24 августа 2007 г. – Минск, 2008. – 149 с.

31. Жук, А.И. Реформируемому образованию – эффективное управление / А.И.Жук // Кіраванне у адукацыі. – 2005. – №9. – С. 3–7.

32. Жук, А.И. Структура и уровни педагогической деятельности / А.И.Жук // Народная асвета. – 2006. – №6. – С. 3–7.

33. Жук, А.И. О подготовке кадров в сфере управления интеллектуальной собственностью в Республике Беларусь / А.И.Жук // Вышэйшая школа. – 2006. – №3. – С. 11–16.

34. Жук, О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л.Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – №12. – С. 41–48.

35. Закон Республики Беларусь «Об образовании» (29 октября 1991 г. № 1202-XII). Изменения и дополнения: Закон Республики Беларусь от 22 марта 1995 г. № 3682-XİÍ // Ведамасці Вярхоунага Савета Рэспублікі Беларусь. – 1995. –№18. – С. 200.

36. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.

37. Зубрицкий, М.И. Профессиональная компетентность будущего инженера-педагога: социально и личностно-детерминированные компоненты / М.И.Зубрицкий // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – №4. – С. 36–41.

38. Зуев, С.Э. Культура в контексте развития / С.Э.Зуев // Вопросы методологии. – 1991. – №2. – С. 21–27.

39. Ильясов, Д.Ф. Проектирование педагогических теорий / Д.Ф.Ильясов // Педагогика. – 2004. – №9. – С. 13–21.

40. Калицкий, Э.М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты / Э.М.Калицкий. – Минск: РИПО, 1996. – 37с.

41. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие / В.А.Капранова. – Минск: Новое знание, 2004. – 222 с.

42. Капранова, В.А. История педагогики: Учеб. пособие / В.А.Капранова. – 4-е изд., испр. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2011. – 240 с.

43. Клименко, Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы / Н.Ю.Клименко // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 22–27.

44. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие / Е.А.Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.

45. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: Учеб. пособие для вузов / И.А.Колесникова; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 328 с.

46. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (ETS № 165) (Лиссабон, 11 апреля 1997 года). [WWW – документ] URL http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/LRC/Lisbon_Recognition_Convention.pdf.

47. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева. – М.: Педагогика, 1982. – 447с.

48. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В.Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

49. Краснов, Ю.Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения / Ю.Э.Краснов. – Минск: БГУ, 2003. – 226 с.

50. Крупник, С.А. Общие представления о профессии. Менеджмент как профессия / С.А.Крупник, В.В.Мацкевич // Кiраванне у адукацыi. – 2003. – №1(30). – С. 4–16.

51. Крупник, С.А. Конструирование квалификационной модели менеджера образования / С.А.Крупник, В.В.Мацкевич // Кiраванне у адукацыi. – 2003. – №2(31). – С. 5–18

52. Крупник, С.А. Проектирование деятельностных систем образования: Автореф. ... канд. пед. наук / С.А.Крупник. – Минск, 1997. – 18 с.

53. Крупник, С.А. Проектирование содержания образования в системе переподготовки (научный и организационный аспекты) / С.А.Крупник, Г.С.Зубарева // Кіраванне у адукацыі. – 2003. – №5(34). – С. 95–108.

54. Крупник, С.А. Информационное обеспечение процессов управления в системе образования (позиционная схема) / С.А.Крупник // Информатизация образования. – 1998. – №4. – С. 4–13.

55. Крупник, С.А. Проект структуры профессионального образования / С.А.Крупник // Тэхналагічная адукацыя. – 1998. – Вып. 4(13). – С. 4–20.

56. Крупник, С.А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С.А.Крупник, В.В.Мацкевич. – Минск: АПО, 2003. – 125 с.

57. Крупник, С.А. Гуманитарные технологии / С.А.Крупник // Социология: Энциклопедия. – Минск, Книжный дом, 2003. – С. 247–249.

58. Крыжко, В.В. Менеджмент в образовании. Психологический аспект / В.В.Крыжко. – Мозырь: Белый Ветер, 2001. – 243 с.

59. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н.Кулюткин // Образование без границ. – 2004. – №2. – С. 57–63.

60. Кульневич, С.В. Управление современной школой. Вып. 2. Организация и содержание методической работы / С.В.Кульневич, В.И.Гончарова, Т.П.Лакоценина. – 2-е. изд. – Ростов н/Д: Учитель, 2004. – 288 с.

61. Кульневич, С.В. Управление современной школой. Вып. 3. Муниципальные и методические службы / С.В.Кульневич, В.И.Гончарова, Е.А.Мигаль. – Ростов-н/Д: Учитель, 2003. – 224 с.

62. Кэмпбелл, Р.Макконнелл. Экономикс: Принципы, проблемы и политика. В 2 т. / Р.Макконнелл Кэмпбелл, Л.Брю Стэнли. – М.: Республика, 1995. – Т. 1. – 400 с.

63. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И.Латыш. – Минск: НИО, 1994. – 156 с.

64. Лашук, А.Д. Моделирование специалиста-профессионала (методолого-педагогический аспект) / А.Д.Лашук. – Минск, 1997. – 137 с.

65. Лефевр, В.А. Конфликтующие структуры / В.А.Лефевр. – 3-е изд. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 136 с.

66. Лизинский, В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М.Лизинский. – М.: Педагогический Поиск, 2006. – 160 с.

67. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В.Макаров. – Минск: РИВШ, 2005. – 82 с.
68. Масюкова, М.А. Проектирование в образовании: Монография / М.А.Масюкова; под ред. проф. Б.В.Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
69. Мацкевич, В.В. Оргпроект реформы образования Республики Беларусь / В.В.Мацкевич [и др.]. – Минск: ОИУУ, 1995. – 60 с.
70. Мацкевич, В.В. Подход / В.В.Мацкевич // Всемирная энциклопедия: Философия. – С. 794–795.
71. Мацкевич, В.В. Об образовании: полемические этюды / В.В.Мацкевич. – Минск: Змитер Колас, 2008. – 290 с.
72. Мацкевич, В.В. Мышление / В.В.Мацкевич // Всемирная энциклопедия. Философия. – С. 665–666.
73. Мацкевич, В.В. Программы обновления образования в Беларуси / В.В.Мацкевич // Белорусский климат. – 1997. – №5. – С. 11–15.
74. Мацкевич, В.В. Образование / В.В.Мацкевич // Всемирная энциклопедия: Философия. – С. 717–722.
75. Мацкевич, В.В. Беларусь вопреки очевидности / В.В.Мацкевич // Культурная политика. – 1994. – №0. – 46 с.
76. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учеб. пособие / под ред. А.П.Егоршина, Н.Д.Никандрова. – Нижний Новгород: НИМБ, 2004. – 77 с.
77. Мескон, М.Х. Основы менеджмента / М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури; пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
78. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А.Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57–61.
79. Мигаль, В.И. Управление современной школой. Вып. 1. Внутришкольный контроль и сетевое планирование / В.И.Мигаль, Е.А.Мигаль. – Ростов н/Д.: Учитель, 2003. – 63 с.
80. Молл, Е.Г. Управление карьерой менеджера / Е.Г.Молл. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
81. На пути к неклассическим концепциям управления / под ред. В.И.Аршинова, В.В.Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. – 268 с.
82. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития: Доклад Всемирного Банка, 2000 (Всемирный Банк, Европа и Центральная Азия, сектор социального развития) / пер. с англ. А.Литман; первоначально опубл. на англ. языке как Hidden Challen-

ges to Education Systems in Transition Economies. — Washington: Международный банк реконструкции и развития / Всемирный Банк (издано в США), 2000. — 183 с.

83. Кодекс Республики Беларусь об образовании: [от 13 янв. 2011 г.: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 дек. 2010 г.] // Республика Беларусь. Законы. — Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. — 399 с.

84. Олекс, О.А. Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект. — Минск: РИВШ, 2006. — 332 с.

85. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: Курс лекций. Т. 4. — М.: ШКП, 2000. — 384 с.

86. Пальчевский, Б.В. Концепция учебно-методического комплекса / Б.В.Пальчевский, Л.С. Фридман. — Минск: ИПК образования, 1993. — 60 с.

87. Путеводитель по методологии Организации, Руководства, Управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого. — Тольятти, 2003. — 148 с.

88. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого. — М.: Дело, 2004. — 208 с.

89. Пупцев, А.Е. Учебно-методический комплекс в информатике как средство управления образовательным процессом / А.Е.Пупцев // Кіраванне у адукацыі. — 2007. — №6. — С. 26–30.

90. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). — М.: Стройиздат, 1975. — 516 с.

91. Рац, М.В. Политика развития: первые шаги в России / М.В.Рац. — М.: Касталь, 1995. — 192 с.

92. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т.Ростунов. — Минск: Высшая школа, 1984. — 176 с.

93. Ростунов, А.Т. Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии / А.Т.Ростунов. — Минск: НИО, 1995. — 120 с.

94. Селевко, Г. Компетентности и их классификация / Г.Селевко // Народное образование. — 2004. — №4. — С. 138–142.

95. Слуцкий, В. Слагаемые управленческой компетентности директора школы / В.Слуцкий // Воспитание школьников. — 2006. — №1. — С. 7–11.

96. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели подготовки специалиста / Ю.Г.Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — С. 20–26.

97. Теоретические и методологические исследования в дизайне. — М.: Школа культурной политики, 2004. — 372 с.

98. Томпсон-мл., А.А. Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа / А.А.Томпсон-мл., А.Дж.Стрикленд III; пер. с англ. — М.: Вильямс, 2006. — 928 с.

99. Третьяков, П.И. Профессиональное образовательное учреждение: управление образованием по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И.Третьяков, Е.Г.Мартынов. — М.: Новая школа, 2001. — 363 с.

100. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под. ред. М.М.Поташника. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2006. — 448 с.

101. Фатхутдинов, Р.А. Стратегический менеджмент / Р.А.Фатхутдинов — 7-е изд., испр. и доп. — М.: Дело, 2005. — 448 с.

102. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф.Харламов. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.

103. Хуторской, А.В. Проектирование нового содержания / А.В.Хуторской // Школьные технологии. — 2006. — №2. — С. 74—80.

104. Чернявский, В.Ф. Внедрение инноваций и роли организаций третьего сектора / В.Ф.Чернявский // Адукатор. — 2005. — №3(6). — С. 22—27.

105. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И.Шамова, П.И.Третьяков, Н.П.Капустин; под ред. Т.И.Шамовой. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛА-ДОС», 2002. — 320 с.

106. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М.Шепель. — М.: Народное образование, 1999. — 432 с.

107. Шкляр, А.Х. Непрерывное профессиональное образование в интегративных структурах профессиональной школы (теория и практика) / А.Х.Шкляр. — Минск: НИЦентр, 1995. — 133 с.

108. Штойер, Э. Как управлять изменениями в образовании: техники принятия решений и стратегии развития персонала / Э.Штойер; пер. с англ. — Минск: Пропилеи, 2004. — 240 с.

109. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П.Щедровицкий // Избранные труды. — М, 1995. — С. 233—280.

110. Щедровицкий, Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системомыследеятельностного подходов / Г.П.Щедровицкий // Избранные труды. С. 143—153.

111. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г.Щедровицкий [и др.] – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

112. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П.Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

113. Эффективный школьный менеджмент: Пособие для директоров школ / под ред. О.И.Тавгеня и др. – Минск: АПО, 2006. – 446 с.

114. European Commission. The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 252 p.

115. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [WWW – документ] URL http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3.

Научное издание

Серия **«Universitas Ludens»**

Мацкевич Светлана Алексеевна

Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов

Дизайн обложки: А. Лосик
Корректор: М. Ковальчук
Компьютерная верстка: Е. Плиско

Подписано в печать 21.12.2011. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Офсетная печать. Уч.-изд. л. 10,8.
Усл. печ. л. 17,41. Тираж 200 экз. Заказ 2031.

Издатель И.П. Логвинов.
ЛИ 02330/0494468 от 08.04.2009.
220050, г. Минск, пр. Независимости, 19/5.
logvinivpress@mail.ru

Отпечатано ОДО «НоваПринт».
ЛП 02330/0552786 от 25.02.2009.
Ул. Геологическая, 59/4, 220138, г. Минск